



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo.

Julieta Cadete Henriques

Lisboa, setembro de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo.

Julieta Cadete Henriques

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor sob a orientação do(a)
Professor(a) Doutora Cristina F. S. Pires Gonçalves

Lisboa, setembro de 2012

Resumo

No processo educativo das crianças com NEE, o estudo procura determinar qual o melhor contexto de aprendizagem e de que modo evoluíram as teorias, os conceitos e as práticas que determinam esse contexto. Nesse processo evolutivo procura-se determinar em que bases se pode defender uma mudança de paradigma e de que modo essa mudança se traduz nas atitudes, nas estruturas, nas práticas educativas e na formação dos professores.

O estudo revela que, na atualidade muito se tem propugnado pela inclusão, mas nem sempre com assertividade, isto é, defendendo esta opção sem negar outras perspectivas que outros possam vir a defender e fundamentar. É nossa convicção que cada passo que é dado nesta matéria ele faz-se seguramente no sentido de melhor e maior aceitação da criança com NEE e que caminhamos para um futuro mais promissor.

Só haverá verdadeiramente inclusão quando os técnicos/docentes, pais/ encarregados de educação, comunidade, etc, se sensibilizar para este “problema” da diferença.

Tem de partir de dentro da pessoa. Não há receitas, não há saberes que se ensinam se não houver sensibilidade.

Não é com teorias que apaixonamo-nos pelas coisas, mas sim com a sensibilidade e o querer agir para aprender.

É urgente sentir para agir, senão for “cá de dentro”, não vale a pena impor um aluno numa turma onde o professor não o aceita.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Integração, Professor do 1ºCiclo, Formação dos Docentes, Comunidade Escolar.

Abstract

In the educational process of children with SEN, the study seeks to determine the best learning environment and how developed the theories, concepts and practices that determine this context. In this evolutionary process seeks to determine on what basis one can defend a paradigm shift and how this change is reflected in attitudes, structures, and educational practices in teacher training.

The study reveals that at present has long been advocated for inclusion, but not always with assertiveness, that is, defending this option without denying other perspectives that others may come to defend and justify. It is our belief that every step is taken in this matter he does is surely towards better and greater acceptance of children with SEN and we move towards a brighter future.

There will only be truly include when coaches/teachers, parents/guardians, community, etc., is to raise awareness of this “problem” of difference.

Has from within the person. There recipes no knowledge teaches that if no sensitivity.

Not with theories that fall in love with those things, but with the sensibility and want to learn acting.

It is urgent to act feel, but is “here inside”, not worth imposing a student in a class where the teacher does not accept it.

Key-words: Inclusion, Special Education, Integration, Professor of the 1st cycle, Training of teachers, Community school.

Dedicatória

A todas as crianças “especiais”....

Agradecimentos

Presenteio este trabalho a todos aqueles que me apoiaram ao longo desta jornada da minha vida, marcando com esta realização mais uma etapa ao longo daqueles que adoro.

Este agradecimento reveste-se com um especial afeto à minha família.

E aos meus amigos (uns mais especiais do que outros) que sempre, direta ou indiretamente me apoiaram para a realização deste trabalho.

Um obrigada à Dra. Cristina Gonçalves que transmitiu saber e incentivo para a realização deste trabalho.

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Capítulo I	
1.Revisão da Literatura	4
1.1 Evolução Histórica da Educação Especial	4
1.2 A Educação Especial em Portugal	6
2.A Declaração de Salamanca de 1994	10
Capítulo II	
1.Integrar ou Incluir – Dois Conceitos, Duas Práticas	12
1.1 A Integração	13
1.2 A Inclusão	18
2.Vantagens e Desvantagens da Inclusão	21
2.1 Desvantagens da Inclusão	23
Capítulo III	
1.O Papel do Professor. Que Formação?	25
1.1 A Formação dos Docentes de Ensino Regular	26
1.2 Formação Especializada dos Professores	27
1.3 A Formação Contínua	29
2.Características das Crianças do 1º Ciclo	31
Metodologia de Investigação	32
Capítulo IV	
3.Objetivos e Hipóteses	33
3.1 Objetivos	33
3.2 Hipóteses	33
4. Material e Métodos	34
4.1 Caracterização da Amostra	34

4.2 Procedimentos Metodológicos	34
4.2.1 Instrumentos	34
4.2.2 Procedimentos de Aplicação	34
5. Apresentação e Discussão de Resultados	35
5.1 Apresentação de resultados	36
6. Conclusão	
7. Bibliografia	
Anexos	

Índice de gráficos

Gráficos da I Parte do Inquérito

1.Dados Pessoais	
1.1Idade	36
1.2Género	37
1.3Ciclo de Ensino	38
1.4Tempo de Serviço	39
1.5Formação Específica	40
1.5.1 Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre “inclusão” ou áreas afins?	40
1.5.2 Se sim, de que tipo?	41
1.6 Tem, presentemente alunos com NEE?	42
1.7 Há, na sua escola, alunos com NEE?	43

Gráficos da II Parte do Inquérito

II Parte- Necessidades Educativas Especiais

1.Já ouviu falar da Educação Especial?	44
2.Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais?	45
3.Se respondeu sim, diga em que condição trabalhou?	46
4.Considera que os professores do ensino regular precisam de alguma preparação específica para atender a criança com NEE?	47
5.Se respondeu sim, diga que tipo de formação considera mais adequada	48
6.Na sua opinião um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?	49
7.Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar	50
8.Se na questão anterior optou pelas respostas a, b ou c (aulas de ensino regular) como concretizaria, numa situação de Ensino/Aprendizagem direta, o modo de atendimento	51

Gráficos da III Parte do Inquérito**III Parte - Contexto de trabalho**

1. Conhece o Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro?	52
2. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas nesse Decreto?	53
3. As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem adaptadas?	54
4. Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitetónicas?	55
5. Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE?	56
6. As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas, na sua maioria, às crianças com NEE?	57
7. Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança?	58
8. Na sua opinião, o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas?	59
9. Na sua opinião, a criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares?	60
10. A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?	61

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito do mestrado em Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor realizado na Escola Superior de Educação João de Deus-Lisboa, tem como objetivo analisar a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No exercício de funções como professores, tivemos oportunidade de constatar alguma falta de preparação dos docentes para enfrentar o desafio de terem na sua sala de aula crianças com NEE. Assim, se por um lado se vem afirmando a inclusão como melhor forma de atender esses alunos, foi nosso propósito fazer o levantamento, seguramente não exaustivo, desse paradigma tendo-o confrontado com a alternativa integradora. Posteriormente o estudo foi determinando muitas das suas implicações nas escolas e nas turmas em que essas crianças são incluídas. Por fim abordamos as questões relativas às necessidades de formação dos professores.

Na primeira parte aborda questões relativas às origens históricas da educação especial e ao aparecimento e consolidação do estudo dos contextos em que, na atualidade se pensa dever realizar-se o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais nas salas de aula.

A educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicional, baseado num **modelo médico** e assente na ideia de que todos os problemas dessas pessoas têm origem, exclusivamente, na sua deficiência e que a sua participação na educação depende, unicamente, do seu esforço de adaptação. O **modelo social** realça, por outro lado, como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta. Foi em torno do estudo destes modelos que se fundamenta e defende o paradigma da Inclusão como sendo a melhor tendo em consideração alguns fatores de estudo: benefício para o próprio aluno, para os pares e para a escola e para a sociedade em geral.

Centrando-se depois na problemática educativa, o trabalho aborda aquelas mudanças de conceito centrando-se em primeiro lugar na perspectiva centrada nos alunos como a fonte exclusiva das suas dificuldades educativas, (a exclusão e a integração). Em seguida o estudo faz uma abordagem mais abrangente e aprofundada sobre a perspectiva centrada na situação em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem (a inclusão). A investigação visou então conhecer as diversas barreiras que se opõem à participação daquelas crianças no processo educativo, quer estejam situadas nas condições de funcionamento da escola e da sala de aula, (onde se

realçam as estratégias educativas), ou nos problemas de ordem económica, social ou cultural (onde se realça a formação dos professores).

Do estudo teórico da utilização dos docentes como especialistas e agentes de intervenção educativa especializada, passou-se ao estudo por inquérito sobre a importância que os docentes em geral pensam ter a sua formação na intervenção especializada, indagando também o modo como seria, na sua perspectiva, o melhor contexto de aprendizagem para os alunos com NEE.

O estudo revelou uma rejeição clara dos inquiridos da separação dos alunos com NEE e da sua integração em turmas/escolas especiais, optando pela heterogeneidade das classes e pela sua inclusão nas classes regulares. Relativamente aos meios da intervenção educativa especial a maioria opta pela análise da situação individual de cada aluno e pela utilização de um *continuum* de meios - dos mais simples aos mais diferenciados – de acordo com o grau de gravidade das situações. Todos concebem os espaços educativos como espaços para todos.

Primeira Parte

Enquadramento Teórico

Capítulo I

1- Revisão da Literatura

1.1- Evolução Histórica da Educação Especial

Ao longo do tempo o atendimento a pessoas com deficiências e incapacidades tem sofrido alterações. No meio escolar, o seu atendimento tem sofrido alterações significativas que nos tempos mais recentes se manifestam pela necessidade de integrar essas crianças para, num meio escolar o menos restritivo possível interagirem e aprenderem no meio escolar regular.

Bautista (1997) refere a evolução da educação especial em três épocas:

- a primeira é considerada a “pré-história” da educação especial;
- a segunda é a época em que surge a educação especial entendida como um sistema de cuidados com a assistência e com a educação;
- a terceira e última, é a que, na atualidade, se propõe e se deseja pôr em prática na maioria dos países e que manifesta a tendência para uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial baseada na perspectiva inclusiva. Para entendermos todo o processo de evolução do ensino especial é necessário recuar no tempo até às práticas mais primitivas.

Nas sociedades mais antigas o indivíduo deficiente era rejeitado. Em muitas culturas praticava-se mesmo a eliminação física de crianças com anormalidades, prática que era considerada aceite e mesmo desejada.

Durante a Idade Média, a Igreja condenou o infanticídio, mas por outro lado considerava as pessoas com anormalidades possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo.

No século XVII, o panorama mudou, mas os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais e ali ficavam junto dos enfeitados da sociedade: os delinquentes, velhos e os mendigos.

A Educação Especial surgiu nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, quando se inicia o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência. A partir de então, a sociedade apercebe-se que tem que prestar apoio às pessoas com deficiência, sendo que, no princípio, este apoio era mais assistencial do que educativo. A pessoa “não normal” era considerada como um perigo para a sociedade sendo preciso proteger a pessoa normal das suas potenciais ameaças,

acontecendo que, como deficiente e dada a sua fragilidade, este também era preciso manter-se protegido e afastado da sociedade, sendo então segregado e discriminado. Nesta atitude de mútua proteção, abriam-se instituições fora das povoações onde eram colocados os deficientes sob o argumento de que, no campo tinham uma vida mais saudável, argumento que era apenas uma desculpa para a sociedade se livrar das suas responsabilidades.

Ao longo do século XIX, criam-se escolas especiais para cegos e surdos e no final do século os deficientes mentais passam a ter atendimento em instituições destinadas a este fim.

O século XX caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. O acesso de um grande número de crianças ao ensino, fez com que fossem detectados numerosos alunos com certas deficiências e dificuldades em acompanhar o ritmo normal das aprendizagens, manifestando um rendimento escolar diferente das outras crianças da mesma idade. Surge a distinção entre trabalho e educação sendo aplicada a partir do Movimento da Escola Nova uma pedagogia diferente dentro de uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada com base na determinação do quociente de Inteligência.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em funções e finalidades diferentes: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, etc. Estes centros especiais e especializados, tinham os seus próprios programas, técnicas de atendimento e especialistas vindo a constituir a Educação Especial como subsistema da Educação normal.

Em 1959, na Dinamarca, gerou-se um movimento de associações de pais contra as escolas segregadas, passando a integrar o conceito de “normalização” entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tanto normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen). Este conceito de normalização estende-se por toda a Europa e como consequência desta generalização criou-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, generalizando-se as estratégias de integração dos deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos normais.

Atualmente pensa-se que a criança deve ser educada num ambiente o menos restritivo possível devendo a escola adaptar-se a todos os alunos, fazendo as modificações necessárias na sua organização e currículo e procurando as ajudas e recursos que forem necessários para atingir esse fim.

1.2- A Educação Especial em Portugal

Em Portugal a Educação Especial, começa a dar os primeiros passos com a reforma educativa de 1970. Referiremos alguma legislação importante conducente à verdadeira inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

- A Constituição de 1976 – o art.º 71º- salvaguarda os direitos dos cidadãos com deficiência.
 - O Decreto-Lei nº 45/73 - cria departamentos de educação especial junto das Direções Regionais que se destinavam a organizar estruturas educativas para os “deficientes ou inadaptados”. Este normativo dá particular interesse à integração de crianças deficientes ou inadaptadas nas classes regulares.
 - O Decreto-Lei nº 147/77- constitui a primeira etapa legislativa relevante, no sentido de assegurar as condições necessárias à integração dessas crianças. Entre 1977 e 1986 são emanados vários documentos oficiais definindo as regras a que deverão obedecer o processo de integração no ensino básico e secundário.
 - A LBSE (Lei das Bases do Sistema de Ensino) de 14 de Outubro de 1986 passa a dar uma atenção mais concreta à Educação Especial visando “a recuperação e integração sócio-educativas das pessoas com dificuldades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais”.
 - A Lei nº 9/89, de 2 de Maio no seu artigo 9º consagra a Lei de Bases de prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência cujo artigo 9.º descreve a “Educação especial como sendo “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições **educativas** e às comunidades”.
 - Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – estipula que o acompanhamento do aluno, ao longo do processo educativo é garantido pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar.
 - Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro – visa a promoção do sucesso escolar, o pleno acesso à educação e sua obrigatoriedade.

- Decreto-Lei nº 190/91 – que cria os serviços de Psicologia e Orientação, com atributos no campo de avaliação, plenamente educativo e, apoio psicopedagógico a crianças com NEE.

- O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto- confina os princípios por que se norteia atualmente a Educação Especial no nosso país, podendo resumir-se em três direitos fundamentais da criança com deficiência:

- a) O direito à educação;
- b) O direito à igualdade de oportunidades;
- c) O direito de participar na sociedade.

Com este diploma, considerado como um marco na Educação Especial em Portugal, pretende-se que:

- a) Se adotem medidas que pressupõem um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno, no seu contexto escolar e sócio-familiar;

- b) Que os pais possam participar no desenvolvimento de todo o processo educativo;

- c) A escola regular, seja responsabilizada, ou seja, todos os profissionais nela envolvidos, pela orientação global da intervenção junto destes alunos.

Com este diploma são realçados dois aspetos:

A modificação da escola regular, que deverá tornar-se mais abrangente e individualizada para atender de forma personalizada um maior número de alunos;

Do ponto de vista dos alunos com NEE, que deverão encontrar na escola as respostas educativas e os recursos necessários à sua integração.

Em jeito de conclusão, ao Estado cabe definir orientações e metas, de modo que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia.

Em 2008, o Decreto-Lei nº 3-2008 (Anexo A) vem estabelecer novas alterações ao anterior. Nele, se fala pela primeira vez na palavra inclusão e passa a determinar-se o que sucintamente se passa a descrever:

PRINCÍPIOS E OBJECTIVOS

-a definição de objetivos para promover a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós escolar;

-são objeto deste diploma os alunos com limitações significativas da atividade e da participação decorrentes de alterações de carácter permanente de que resultem dificuldades continuadas na comunicação, na aprendizagem, na mobilidade, na autonomia, no relacionamento interpessoal e na participação social;

-os seus princípios orientadores são: o combate à discriminação e exclusão social, a participação dos pais, a confidencialidade e o dever de sigilo de toda a comunidade educativa.

REGIME DE ACESSO

Para beneficiarem do regime de Educação Especial é necessária a referenciação (efetuada o mais precocemente possível) pelos pais ou Encarregado de Educação, pelos serviços de Intervenção Precoce, pelos Docentes ou por outros Técnicos e serviços (sempre autorizados pelo Encarregado de Educação).

Compete aos órgãos de gestão, desencadear os procedimentos para a avaliação (efetuada 60 dias após a referenciação) após parecer do Departamento de Educação Especial e do Serviço de Psicologia. Cabe a estes analisarem a informação e decidir sobre a necessidade de uma avaliação especializada por referência à CIF.

O PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)

No caso de o aluno necessitar de uma avaliação especializada, esta é realizada por uma equipa multidisciplinar que elabora um relatório técnico-pedagógico e um Programa Educativo Individual, tendo por base os dados do relatório técnico-pedagógico. O PEI é autorizado pelo Encarregado de Educação sendo um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e formas de avaliação. É elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo/turma ou Diretor de Turma, pelo docente de Educação Especial, pelo Encarregado de Educação e sempre que se considere necessário por outros técnicos implicados. É submetido à aprovação do Conselho Pedagógico e homologado pelo Conselho Executivo. A sua coordenação cabe ao Educador de Infância, ao professor de 1.ºCEB ou diretor de turma. As medidas implementadas são avaliadas em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola. O PEI deve ser revisto a qualquer momento e obrigatoriamente no fim do ano lectivo. Essa revisão faz-se num relatório elaborado por educadores/ professor 1º CEB/diretor de turma, professor de educação especial, psicólogo e outros técnicos ou docentes que acompanham o aluno, onde é expressa a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações educativas e se propõe as alterações necessárias ao PEI.

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Aos alunos que estejam impedidos de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, isto é, com Currículo Específico Individual, deve a escola complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT), tendo como objetivo a transição do aluno para a vida pós-escolar. Inicia-se 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e nele participa o Encarregado de Educação e o Aluno.

MEDIDAS EDUCATIVAS

Estão previstas as seguintes medidas:

Apoio Pedagógico Personalizado - o professor da turma realiza um reforço das estratégias utilizadas, das competências e aptidões e da aprendizagem de conteúdos leccionados;

Adequações curriculares individuais - têm como padrão o currículo comum e não podem por em causa a aquisição das competências terminais de ciclo. Podem ainda consistir na introdução de áreas curriculares específicas (Escrita em Braille, atividade motora adaptada, ou atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno);

Adequações no processo de matrícula – as crianças com NEE de carácter permanente têm prioridade na matrícula e as surdas, cegas e de baixa visão, podem matricular-se nas escolas de referência;

Adequações no processo de avaliação - podem consistir no tipo de prova, nos instrumentos de avaliação e certificação e nas condições de avaliação quer nas formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local, (os alunos com CEI não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar);

Currículo Específico Individual (CEI) - podem implicar alterações significativas no currículo, na substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos e inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social e transição para a vida pós-escolar;

Tecnologias de Apoio são dispositivos e equipamentos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.

O Decreto-lei 3/2008 prevê como modalidades específicas de educação para alunos surdos, cegos e com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congénita a frequência de escolas de referência e Unidades de ensino estruturado.

Ainda segundo este normativo, as escolas ou agrupamentos podem desenvolver parcerias com instituições fora da escola visando: a referenciação e avaliação; as atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, do treino visual, da orientação, mobilidade e terapias; estratégias de educação e ações de apoio à família e transição para a vida pós – escolar.

2- A Declaração de Salamanca de 1994.

Esta Declaração inclui os princípios educativos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas de Oportunidade para Pessoas com Deficiência. Segundo Bairrão (2...p: 21) nesta Declaração é proclamada a Escola Inclusiva – como

“o local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam”. Ainda segundo a mesma autora a escola Inclusiva “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades...” (Bairrão, 2...p:21)

Na sua página seis a mesma Declaração afirma que “existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva”.

A Declaração de Salamanca consagra então um conjunto de princípios que refletem as novas políticas educativas no campo da deficiência:

- a) O direito à educação é independentemente das diferentes individuais;
- b) As necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares;
- c) A escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário;
- d) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994 é um importante marco na história da deficiência, quer pelos princípios que assinalou e proclamou perante 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, quer ainda pela proclamação que fez às organizações presentes: a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho - OIT e a Organização Mundial de Saúde – OMS.

Para que todas estas leis sejam aplicadas de forma correta será necessária, na nossa perspectiva, a participação de todos os intervenientes e responsáveis pela educação das crianças, em particular das crianças com necessidades educativas específicas, apostando sempre na necessidade sempre assinalada da intervenção precoce para que as dificuldades do seu desenvolvimento sejam minoradas e enfrentadas com a colaboração de um corpo de professores com competências específicas nesta matéria.

Assim, para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre os diversos ministérios, especialmente, Educação, Emprego e Segurança Social e que os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar (Costa, 1996). Esta formação só poderá, quanto a nós ser especializada. Se por um lado o atendimento destes alunos precisam de uma ação orientada pelos mesmos princípios das outras crianças, sendo necessário serem possuidores de um corpo de conhecimentos iguais aos demais docentes, a sua ação exige uma competência acrescida sobre as condições que determinam as Necessidades Educativas Especiais. Só assim chegaremos à perspectiva ecológica do desenvolvimento da criança como o estudo do resultado da interação entre essa criança ou aluno e os diferentes ecossistemas em que está inserida (Bairrão; 1998). Essa formação supõe também a participação conjunta e concertada de equipas pluridisciplinares (médicos, psicólogos, educadores, professores, terapeutas, assistência social) que desenvolvam todo o processo de recolha de informação sobre os contextos familiares e escolar da criança, sobre a sua situação atual (em termos do seu desenvolvimento, comportamento e desempenho escolar) e, se necessário, sobre a sua história pessoal, família e escolar. (Madureira e Leite; 2003).

Capítulo II

1- Integrar ou Incluir – Dois Conceitos, Duas Práticas.

Mas afinal o que é a inclusão? Este termo tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

Algumas pesquisas têm demonstrado que apenas a mudança no ambiente físico não significa melhoria significativa na qualidade de vida da criança e do seu desenvolvimento, por isso a institucionalização deve ser uma alternativa disponível. Outros consideram que tal melhoria depende de outras alternativas, muito possivelmente de carácter comunitário e questionam a institucionalização como alternativa ao ambiente educacional.

Na literatura referente ao assunto, verificamos expressões diferentes quando nos referimos ao termo inclusão o que aparece indicar tratar-se de uma palavra de carácter polissémico.

Assim, Mel Ainscow refere-se à inclusão como sendo uma *transformação* do sistema educacional de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam a ser contemplados (seminário sobre Caminhos para a Inclusão, 2005). Este conhecido conferencista, divide a inclusão num processo constituído por três níveis: a presença, a participação e a aquisição.

A presença – a permanência da criança na escola;

A participação – o aluno tem que ser ativo e deve participar em todas as atividades escolares;

A aquisição de conhecimentos – o educador tem que ter a certeza de que o educando está presente na aula, participa nas tarefas, mas esta a aprender, não fazendo nunca “figura de corpo presente”.

Concluindo, para Ainscow, “a *inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.*”

Segundo Piaget, o “conjunto das pessoas portadoras de deficiência está incluso no conjunto de pessoas”, mas na prática há diferentes posturas oriundas de influências sócio-política-cultural e psicológicas, contrárias a este facto natural e espontâneo (Bregantini, Elizabete (1998).

Encontramos ainda a expressão “*full inclusion*” (Strainback e Stainback, 1992), “*adaptive education*” Wang (1992) “mainstreaming” como designações e conceitos hoje ainda traduzidos pelo termo inclusão, facto que resulta numa confusão terminológica, conceptual e de procedimentos.

Pelo seu lado Birch (1974), não distingue inclusão de integração definindo esta “como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

Verdelho (1988) (citado por António....), pelo seu lado põe a tónica no facto de que “a integração oferece aos não deficientes a possibilidade de interação com o deficiente. As atividades em conjunto dão significado e motivação a todas as ações. Todas aprendem a ser tolerantes, a dominar as frustrações, a enfrentar positivamente a compreensão do mundo “normal”.

Concluindo podemos constatar que o termo “integração” corresponde à noção de inclusão e faz referências a níveis integrativos da integração física.

Ambos os conceitos são diferentes, contudo o seu significado conduz-nos ao processo pelo qual o professor e a escola podem oferecer melhores oportunidades aos indivíduos com dificuldades de aprendizagem nas classes regulares, bem como prestar “serviços educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educativas especiais (...)” (Correia, 1997, p:33).

1.1- A Integração

A palavra “integração” deriva do latim “integrare”, que significa intacto, não tocado. É um conceito virado para a deficiência, não vago, centrado no aluno uma vez que os resultados diagnósticos-prescritivos são programados para os alunos e há uma incidência positiva na adequação às necessidades dos alunos.

A integração está mais associada ao “modelo médico”, e tem por fim uma modificação no portador de uma qualquer deficiência, ou seja, a integração pretende habilitar, reabilitar, educar a pessoa para que se sintam aptas e aceites nos diferentes padrões sociais. A tónica está colocada na pessoa com deficiência.

Nesta conformidade os fatores necessários para a Integração são:

- Necessidade de se estabelecer programas ou experiências que delimitem os processos mais adequados para a concretização da integração escolar.

- Preparar campanhas de sensibilização de opinião pública sobre o fenómeno da integração escolar.

- Legislação que garanta e facilite a integração.

- Reestruturar a escola tradicional e introduzir novos métodos de ensino, novos objetivos, ...

- Reduzir o número de alunos por sala.

- Um único esquema curricular que seja flexível e aberto a novas sugestões.

- Adaptar as escolas regulares às necessidades dos diferentes alunos, tais como barreiras arquitetónicas.

- Necessidade de existir uma boa relação escola/comunidade, porque a vida dos alunos não é só na escola, mas também fora dela.

- Necessidade de haver um forte interesse por parte dos pais pela educação do aluno.

- Necessidade de se efetuar ações de formação por parte dos professores e dos restantes profissionais implicados neste processo de integração.

Há, no entanto dificuldades que se encontram diagnosticadas no processo de Integração que passamos a enumerar:

A integração destas crianças na escola regular é muito complexa, mais devida a questões sócio-políticas do que a questões técnicas ou pedagógicas.

As crianças com necessidades educativas especiais estabelecem poucas relações com os seus colegas, parecendo estar expostas ao mesmo tipo de exclusões sociais.

O termo integração aparece também muitas vezes ligado a determinados preconceitos acerca da educação especial e das suas funções. Dai que, temos de “esquecer” ou pelo menos tentar, que estas crianças são diferentes e tratá-las com igualdade, sem as rotular. A integração oferece aos não deficientes a possibilidade de interação com o deficiente. As atividades em conjunto dão significado e motivação a todas as ações.

Outro problema que surge é a forma como a integração é entendida. Trata-se apenas de um mero processo de importar para a escola regular os métodos e as estratégias da educação especial. Determinadas crianças necessitam de equipamentos e materiais específicos, aos quais a escola tem de adaptar para atender às necessidades de uma grande diversidade de crianças, não se limitando a escolher entre a escola regular e a escola especial.

Mas segundo autores é isso que pretendemos, pois não se trata de transferir os alunos da escola especial para a escola regular, mas sim de remodelar e modificar a escola regular para que esta possa atender uma mais ampla variedade de alunos.

Ao falar de educação especial, o termo “integração” liga-se ao segundo sentido, significando colocação de pessoas deficientes com pessoas não deficientes no mesmo lugar.

Hegarty (1986, pp.11-12) defende que a integração pode ser vista como uma forma de “associação” entre o grupo de alunos “especiais” e a escola regular, um “processo” de “estruturação organizacional”, modificação da própria escola atendendo a todas as diferenças. Para Louro (2001, p:102) “É um processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e, por vezes, inalterado – da escola.”

Já Pereira (1980) define a “Integração é um processo. Integração é um fenómeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspetos do processo educacional.”

A ideia de integração de alunos deficientes na escola de ensino regular tem como objetivo primordial promover a integração social e a construção de uma meta cada vez mais presente nos diferentes sistemas educacionais. Atender a esse objetivo requer o desprendimento das atitudes tradicionais que sustentam o sistema escolar. Isto porque a característica mais marcante na abordagem de um ensino tradicional consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos. Assim sendo, o currículo mostra-se limitado e não proporciona uma interação nas relações que se estabelecem entre professores-alunos e alunos-alunos.

Já D’Antino, numa perspectiva ideológica aponta que:

“... a educação especial que hoje temos de conformidade com a sociedade em que vivemos. Sociedade essa que tende a excluir as minorias e delas esperar sempre muito pouco. (...) Sabe-se que a ideia de isolar e segregar está presente em muitos que pensam na educação dos portadores de deficiência mental, por considerar que a sua plena integração social jamais se consolidará numa sociedade competitiva que preconiza o desempenho, a produtividade, o vigor a beleza, etc.”

Bayliss em 1995, afirmou por sua vez que a integração é um processo que deveria de ser caracterizado pela diversidade, pois poderia ser encarado em diferentes perspectivas: legal, social, pessoal, e curricular o que nos leva a considerá-lo um

conceito muito abrangente e, na mesma linha Bricker distingue três dimensões da integração:

- a sócio-ética: ligada à igualdade de oportunidades e de direitos;
- a jurídico-legislativo: ligado ao ponto de vista legal do direito à educação da criança com N.E.E;
- a psicológico-educacional: são as qualidades potencialmente estimulantes da integração pelo facto do processo de integração das crianças com N.E.E. (Bairrão; 1998)

Concluindo e de acordo com Steinemann, a “ integração significa o (re)-estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não-deficientes. Integração significa ser participante, ser considerado, “fazer parte de”, ser levado a sério e ser encorajado. A integração requer a promoção das qualidades próprias de um indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, seja no jardim-de-infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem/aprendam /trabalhem de acordo a com o seu nível próprio de desenvolvimento em cooperação com outro” (Steinemann, 1994).

Salend e Lutz (1969 citado por Correia, 1997b) definiram quatro áreas de requisitos da criança para o sucesso da sua integração:

1. Interações positivas com outros colegas;
2. Aceitação das regras escola/turma;
3. Manifestação de hábitos adequados de trabalho;
4. Equipamento escolar e recursos humanos.

Enquanto não se tiver em conta todos estes fatores de integração, a escola para todos nunca será alcançada, e o futuro da criança deficiente encontrar-se-á irremediavelmente comprometido.

Cada um de nós é uma peça fundamental para que o termo “crianças não integráveis” não seja assunto de discussão, mas antes de reflexão conjunta, no sentido de criar as condições necessárias para a “integração/educação” dos deficientes em convivência com as outras crianças já que:

- a) Crianças com níveis mais altos de realização têm mais linguagem e têm maiores ganhos de cognição em colocação integrada. As crianças com níveis mais baixos fazem mais progressos em colocação segregada;
- b) Crianças integradas têm mais oportunidades de interagir com os pares, utilizando padrões de competência social;

- c) Têm mais oportunidades de desenvolver a destreza relacionada com jogo e brincadeira;
- d) A integração favorece a interação social;
- e) A integração não prejudica os resultados desenvolvidos;
- f) A investigação deve dirigir-se para a determinação de como é que as interações sociais podem contribuir para o desenvolvimento total das crianças, isto é, investigar a planificação adequada das interações para que elas tenham resultados no desenvolvimento.

Zigler e Hodapp (1996) fizeram uma revisão dos diversos estudos sobre os resultados obtidos por crianças deficientes educáveis, em situação de classe especial versus classe de integração, concluindo o que designaram por “metas gerais de integração”:

1. Iguais ou melhor resultados educacionais, comparados com crianças deficientes em classes especiais;
2. Desenvolvimento de habilidades sociais através do contacto com crianças sem problemas;
3. Redução da estigmatização em relação às outras crianças, professores e membros das famílias;
4. Mais colocações educacionais racialmente integrada;
5. Menores custos, mais instrução igualmente individualizada.

A nível educacional destacou-se:

- a) Poucas diferenças nas diversas áreas de realização académica;
- b) Habilidades sociais:

Segundo Gottlib e Kaufman (1975), citados por Correia 1997b:

1. Confirmam que as crianças deficientes, integradas nas escolas regulares, têm mais oportunidades de interagir com os colegas;
2. Também outros estudos, não encontram nestes alunos padrões de comportamento que os distingam dos colegas;
3. Têm mais oportunidades de aprender com os pares, tendo-se concluído que não basta interagirem com os colegas para aprenderem com eles, por imitação dos modelos de comportamento. Os professores terão de criar as condições para essa aprendizagem;
4. Reduções da estigmatização – crianças deficientes eram as que tinham estatuto sociométrico mais baixo, nas suas turmas;
5. Este facto deve-se à percepção dos professores. Duas variáveis predizem a atitude do professor: o grau de sucesso que experimentam anteriormente no ensino de crianças deficientes, e o conjunto de serviços de apoio que recebem.

1.2- A Inclusão

A palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado do latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também" (Roquette, 1928). O termo refere a conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.

O conceito de escola inclusiva veio, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (Costa 1998).

Incluir é um conceito centrado na diferença por isso é centrada na sala de aula. A resolução de problemas é feita em colaboração, os professores usam estratégias e a sala de aula favorece a adaptação e apoio. “ (...) trata-se de desviar o foco da nossa atenção dos alunos para a centrar nas escolas, nos sistemas educativos e nas sociedades.” (Booth, cit in Louro, 2001:103) pois é nelas que se encontram as barreiras ao propósito de incluir. Assim sendo, nas escolas inclusivas, todos os alunos deverão aprender juntos, sendo para isso fundamental:

- Desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- Criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- Equacionar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- Desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;
- Utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes;

Pelo que fica descrito a tónica está centrada na escola e no sistema em que exerce a sua função educativa pois está em causa o seu “Empenhamento em receber todas as crianças, estruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.” (Louro, 2001;103).

As escolas inclusivas são organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos (Rouse e Florian, 1996). O conceito de inclusão, para além de integração física pressupõe então a participação através de uma verdadeira igualdade de

oportunidades, de forma a que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transforma adversidade num «fator de enriquecimento e um motor de desenvolvimento» (Costa, 1997a). Significa também ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola da sua localidade, ter as mesmas aulas que os outros alunos e fazer sentir a falta quando não se está presente. Além disso, ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola (Hall, 1996), isto é, um conjunto de princípios que assegure que o aluno com uma deficiência seja considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspetos (Uditsky, 1993).

Segundo Rodrigues, (2005) a Inclusão tem duas dimensões. A dimensão dos Direitos (Inclusão Essencial) e a dimensão das Opções (Inclusão Electiva). A *Dimensão Essencial da Inclusão* encontra-se ligada aos direitos humanos e ao acesso bem sucedido (sucesso) das pessoas com deficiência, aos equipamentos, serviços, informação, transportes, cultura, lazer, educação, etc. Por sua vez, a *Dimensão Electiva da Inclusão* refere-se ao direito que a pessoas tem de optar por grupos e estruturas com as quais partilha emoções, ideias, interesses ou projetos. Ambas dimensões apoiam a criança com NEE, afirmando que a escola deverá ser “(...) centrada na comunidade, livre de barreiras, promotora de colaboração e equidade.” (CSIE, cit in “*Inclusão/Segregação*”; Escola Superior de Educação Jean Piaget - texto policopiado).

A perspectiva da Inclusão Centrada no Currículo:

Nesta perspectiva faz sentido também abordar a inclusão pela perspectiva curricular, isto é, realçar de que modo o currículo poderá facilitar ou não a inclusão. Segundo autores, nos quais se destaca Tilstone, (1998, p:37) esta perspectiva, aponta para:

- a atenção centrada na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos;
- a intervenção visando o grupo e procurando assegurar a maior eficácia para todos através de estratégias diversificadas.
- a adaptação das estratégias de ensino na sala de aula de modo a responder às necessidades individuais (com apoio que for necessário) e visando o currículo comum.
- a dificuldade do aluno é um estímulo à melhoria de ensino.

Para isso é preciso que haja aceitação da deficiência por parte dos demais participantes da comunidade e como tal, deverá haver vontade política para a construção de uma prática social menos segregacionista e menos preconceituosa, prática essa que logo se plasma nos currículos.

Considerando a complexidade da vida em sociedade, caracterizada pela convivência de pessoas tidas como normais com tantas outras concebidas como anormais, a inclusão constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não - deficientes, devem interagir na construção de um entendimento comum. O caminho para isso está no reconhecimento de que a diferença, por mais que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos.

2- Vantagens e Desvantagens da Inclusão

Os benefícios da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular são evidentes (apesar das dificuldades), e todos "lucram" com ela, crianças ditas "normais", crianças com NEE, pais, professores e até mesmo a sociedade. Porém, não são unânimes as opiniões de que se trata de uma medida positiva sem contestação. Por isso assiste-se na atualidade ao levantamento e enumeração das vantagens e desvantagens da inclusão.

a) Benefícios para os alunos com deficiências:

- Modelos adequados nos colegas;
- Assistência por parte dos colegas;
- A criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados.
- Aprende junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas.

b) Benefícios para os alunos que não têm deficiências:

- Permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites
- Oportunidade para participar e partilhar as aprendizagens;
- Diminuição da ansiedade face aos fracassos ou insucessos.

c) Benefícios para todos os alunos:

- Compreensão e aceitação dos outros;
- Reconhecimento das necessidades e competências dos colegas;
- Respeito por todas as pessoas;
- Construção de uma sociedade solitária;
- Desenvolvimento de apoio e assistência mútua;
- Desenvolvimento de projetos de amizade.

d) Benefícios para os Professores:

- A oportunidade para trabalhar com outros profissionais;
- A partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais (Salend, 1998).
- Os professores titulares de turma e os de educação especial, que trabalham em colaboração (em classes inclusivas), apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que aqueles que os colegas que ensinam em classes tradicionais apresentam. (Salend, 1998)
- Os professores envolvidos em, ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo o trabalho em colaboração tornado o ensino mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças (Giangreco, 1997, citado por Salend, 1998).
- Os professores consideram que a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais os ajuda a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula. (idem, 1998)
- Os professores que desempenham funções em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE (Power-deFur e Orelove, 1997).

As vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo (Correia e Serrano, 2000). Cada agente educativo torna-se, assim, num ator criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respectiva população escolar (Correia, 1997).

Vayer e Roncin (1992) realizaram um estudo sociométrico com 697 crianças de 30 turmas do 1º ao 5º ano e procuraram saber se eram manifestas as tendências gerais para a aceitação das crianças deficientes pelas outras crianças.

Concluíram o seguinte: “A única tendência que se delineia é o afastamento dos sujeitos deficientes profundos, os que manifestam ser incapazes de desenvolver trocas, quer porque o estado deles é tal que a sua presença não se justifica, quer

porque foram fechados anteriormente numa situação protegida. Quanto às outras crianças, elas são aceites ou toleradas, tudo dependendo do seu comportamento e das circunstâncias”.

Importa realçar que estes investigadores consideram que o fundamental na aceitação das crianças deficientes pelos seus colegas:

- Não é a deficiência...
- Não é o sentimento de segurança que transmitem ou não, mas...
- É a capacidade de comunicação e ainda... crianças aceites, ou mesmo procuradas no trabalho da sala de aula, podem ser apenas toleradas ou mesmo rejeitadas no recreio, e vice-versa.

Concluindo: a noção de Escolas Inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994) “reenvia à ideia segundo a qual mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todos, graças à diferenciação de estratégias que se impuser”.

2.1- Desvantagens da Inclusão

As desvantagens são pouquíssimas em relação às vantagens. Não tendo um atendimento capaz de promover a criança com NEE, no confronto e interação com os pares, elas poderão ser incompreendidas, maltratadas, abandonadas pela sociedade, sendo que essa incompreensão pode levar a uma baixa autoestima, a ter vergonha e à segregação.

Outra das desvantagens será incluir sem perspectivar com a devida antecedência a falta de formação e preparação dos docentes para acompanhar estas crianças, a falta de recursos humanos, materiais, organizacionais das escolas poderá ser uma desvantagem. Este tipo de negligência pode causar distúrbios no processo inclusivo capazes de o tornar uma experiência traumatizante.

M. de F. Sousa (1996) – refere a utilização de técnicas sociométricas na determinação dos graus de aceitação, rejeição e indiferença de alunos com deficiência, nos seus grupos – turma (alunos com currículo alternativo, integrados em turmas do 2º ciclo, concluindo que o grau de aceitação era razoável mas variável de caso para caso).

Por fim, a sociedade terá que alterar, melhorar a visão e atitude que tem perante as crianças e jovens com NEE, tornando-se urgente promover uma Escola onde convivam lado a lado crianças pobres e ricas, inteligentíssimas e menos dotadas, filhos de "boas famílias" e ciganos e principalmente onde se sentem à mesma carteira alunos deficientes e alunos "normais". Cabe à sociedade lidar com a diferença, pois que, afinal, a diferença não é só de alguns, é de todos nós. Afinal a diferença ou melhor, a diversidade é uma característica humana que nos diferencia, distingue e enriquece positivamente.

Em conclusão, as crianças com necessidades educativas especiais devem crescer junto com os seus colegas de sempre, com os seus amigos, num meio que conhecem. É reconhecido que há um longo caminho a percorrer. Para que esta teoria se torne prática e vingue, é necessário fazer mudanças no sistema educativo, assim como no papel do professor, da família, da comunidade, na gestão dos recursos humanos, materiais e organizacionais das escolas. É um processo complexo e abrangente. Exige atenção e muito esforço. Há que simplificar a sua aplicação, não deixando que nunca se instale em nós a possibilidade da sua impossibilidade.

Capítulo III

1- O Papel do Professor. Que Formação?

Afinal o professor fará a diferença? Para abordar este tema reportemo-nos a alguns pressupostos:

“A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas. (...)”

“As universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)”

In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994.

“As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação.”

“O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e atualização.”

“As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objeto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001

“O fator isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado.”

In Council for Exceptional Children, 2000

A análise do sistema educativo português no que respeita à formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva evidencia alguns aspetos que julgamos serem dignos de alguma reflexão. Sem pretender utilizar uma perspectiva hierárquica, salientamos os que se seguem.

1.1- A Formação dos Docentes de Ensino Regular

De acordo com Sanches (1995) 82% dos docentes entre 1990/91, não tinham formação especializada e por conseguinte não podem responder às necessidades das crianças, quer sejam elas “normais” quer sejam crianças com necessidades educativas específicas, necessitando de ser esclarecidas sobre a inclusão das crianças, assim como sobre os cuidados mais específicos, respectivamente. A formação de professores de Educação Especial é fundamental. A sua formação implica no contexto em que está definida a Educação Especial:

- ou a formação de um corpo especializado de professores que vão atuar em conjunto com o professor da turma;

- ou a formação especializada do professor da turma de modo a operar todas as transformações das suas aulas necessárias ao atendimento em ambiente sociopedagógico inclusivo, isto é, capaz de promover um conjunto de ações que levem ao sucesso das práticas inclusivas. Neste contexto deve-se referir que, para incluir a escola não precisa apenas nem lhe basta ter uma legislação favorável. Para incluir, aliás como está atrás referido no Decreto – Lei 3-2008, é preciso implementar um conjunto de medidas todas elas indispensáveis ao ato de incluir. Incluir não está só no ato de juntar todas as crianças, mas uma prática que move toda a comunidade educativa, desde a direção da escola à família, passando pelos professores, alunos e auxiliares. E não é uma tarefa fácil se o que se deseja é uma prática de sucesso.

Mas falemos de dois aspetos que de forma equívoca não são referenciados: os apoios à família e a formação de professores. Neste contexto passamos a enumerar um conjunto de diplomas que se reportam ao âmbito da formação e competências dos docentes de Educação Especial.

O Decreto-Lei n.º 95/97: define o âmbito dos cursos de formação especializada dos docentes.

A este propósito o ponto fulcral de todo o sistema consiste no fator humano, ou seja, nas opções das pessoas que atuam nos diferentes serviços, principalmente aqueles que tenham mais responsabilidades diretas sobre o funcionamento das escolas. De facto, a adesão aos princípios da educação inclusiva e às implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento da atividade escolar, repercute-se nas atitudes das pessoas que intervêm no processo educativo e na participação e aprendizagem de todos os alunos. Daqui decorre a importância dos critérios que presidem à seleção destes profissionais e à atenção dada à sua formação e atualização contínuas.

Apesar da existência de conteúdos disciplinares da área da educação especial se encontrar legislada, nem sempre se processa de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram, de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de classes heterogêneas. As estratégias educativas utilizadas pelos professores baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, a experimentação, a aprendizagem cooperativa e a participação em práticas escolares que constituam práticas inclusivas de qualidade.

1.2- Formação Especializada dos Professores

A taxa de cobertura da formação dos professores de apoio é muito baixa, o que leva a que a maioria dos docentes de apoio educativo não possuam formação consistente que os prepare para as suas funções. Nesta matéria, verificam-se também assimetrias regionais significativas o que originam em alguns territórios educativos fortíssimas necessidades de recursos humanos qualificados para as funções que lhes são solicitadas.

A formação especializada dos professores não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis e tipos de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência).

Não se encara a formação como um processo contínuo e diversificado que englobe diversos patamares e que possa responder a diferentes exigências da atividade profissional. Assim, um professor formado em determinada área não pode, com a frequência de algumas disciplinas aceder a outras áreas de especialização que correspondam às exigências das ações em que está envolvido.

Embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspetos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país. No que diz respeito à formação em serviço, verifica-se que esta obedece, frequentemente, a critérios de circunstância e disponibilidades verificados nos Centros de Formação e menos a critérios de necessidade inscritos e decorrentes de planos mais alargados e consistentes de formação contínua de professores.

Dado que a promoção da educação inclusiva (uma escola mais eficaz para todos os alunos) assenta, em grande medida, na qualidade profissional dos professores e

outros agentes educativos, vem-se sugerindo as seguintes medidas na área da sua formação inicial e especializada:

- a formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;

- em termos do desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio da mesma componente curricular da formação;

- os conteúdos programáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;

- deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva;

- os cursos de formação especializada devem contemplar os diferentes perfis dos docentes de apoio educativo, com funções de natureza generalista e os de funções de “educação especial”, de natureza mais especializada;

- deve ser tentada a possível regulação e harmonização entre os diferentes programas e modelos de formação especializada, de modo a reduzir a enorme dispersão atualmente existente;

- face ao insuficiente número de docentes com curso de especialização, sugere-se a possibilidade de se capitalizar a experiência profissional e a prévia formação dos docentes que estão integrados no sistema de apoios educativos.

Concluindo, propõe-se que a formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, atividades de lazer e futura inserção na vida ativa. Não pondo em causa a autonomia das Escolas de Formação, propõe-se que seja realizado, a nível nacional e regional, um planeamento da formação especializada, de modo a que seja garantida uma distribuição do tipo e do número dos cursos a proporcionar, adequada aos diferentes tipos de necessidades especiais, e respectivos níveis de incidência. Por fim sugere-se a criação de um dispositivo de cooperação entre os Serviços responsáveis pelos Apoios Educativos e representantes das estruturas de formação (oficiais e privadas), com o objetivo de possibilitar uma adequada coordenação entre as necessidades e as respostas nesta matéria.

1.3- A Formação Contínua

O mundo vive mudanças rápidas e radicais que influenciam a sociedade em geral, mas a escola principalmente, logo, falar do papel do Educador/ Professor, torna-se necessário, quando ele é o principal agente de mudança do Sistema Educativo. A sua formação deverá centrar-se cada vez mais em problemas práticos que tanto as escolas como os professores têm de enfrentar no dia-a-dia no seu trabalho e que permita auxiliar os docentes a refletir mais profundamente sobre as suas práticas educativas.

A qualificação dos agentes educativos, e particularmente dos professores é a base da inovação e progresso de qualquer sistema educativo, tornando-se pois imperativo que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuírem para uma melhoria da qualidade profissional dos docentes. Assim, parece-nos necessário refletir sobre a formação de professores, uma vez que, tal como refere Victor da Fonseca (1980, p: 160), “a formação deve nortear-se pela adaptação à mudança, tornando-a especial, visto que toda a criança é especial”.

No que respeita à formação contínua ela deve organizar-se segundo alguns autores, de modo a que responda aos problemas concretos encontrados pelos professores na sua prática pedagógica, isto é, uma formação contínua orientada para uma reflexão e conceptualização da prática, possibilitando a troca de experiências entre professores e que valorize o currículo funcional dos professores.

De acordo com Tavares (1990, p. 4) a formação contínua deverá assentar numa atitude investigativa que termine no desenvolvimento de estratégias rigorosas de investigação e encare o processo de ensino aprendizagem de um modo ativo e produtivo em que se ocorra de facto a construção de conhecimento e desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos professores de um modo permanente e adequado”.

Um professor tem de se atualizar continuamente quer em relação aos conteúdos da sua especialidade, quer em relação aos processos psicopedagógicos, técnico-didáticos de ensino aprendizagem, quer em relação ao próprio desenvolvimento pessoal, quer em relação aos aspetos de organização e gestão da própria sala.

Nenhum profissional pode ser formado de uma só vez. Por isso o que nos aponta a L.B.S.E é para uma formação contínua participada segundo as necessidades do próprio professor.

A formação contínua dos professores, contudo, ainda não é uma prática considerada habitual, ocorrendo sem ritmo aqui e além, esporadicamente, passando

por vezes ao lado das realidades e dos interesses dos professores, sendo indispensável que os programas desta formação fossem concebidos, elaborados e executados de acordo com as necessidades de formação de professores de cada escola, ainda que em colaboração com outras escolas.

2- Características das Crianças do 1º Ciclo

Nestas idades, as crianças sentem prazer em atividades que envolvem todo o corpo, atividades de coordenação dinâmica geral (saltar, trepar, lutar). No entanto a coordenação segmentar, nomeadamente a coordenação óculo - manual é ainda deficiente.

Há uma forte conexão entre as qualidades psico-motores e as capacidades para as tarefas que no domínio intelectual são propostas às crianças. Uma criança que não domine o seu esquema corporal, que não domine a sua lateralidade, que tem dificuldade em se orientar no seu espaço e no espaço que a rodeia não se sentirá segura e confiante nas outras aprendizagens. Não conseguirá um domínio eficiente da leitura nem tão pouco poderá assimilar os gestos próprios da grafia. Tal desajustamento tem reflexos no seu comportamento caracteriológico e social.

Verifica-se nestas idades que a criança gosta de estar em movimento constante, pelo prazer que lhe advém do próprio movimento, não devendo pois ser considerado indisciplina esta propensão pelo movimento.

Querer mantê-la quieta durante muito tempo, é agredi-la, é desrespeitar as leis que regem o seu desenvolvimento, é agravar a sua natural agressividade, é perturbar a sua afetividade. Não se aborrecem de repetir um jogo que realizam com sucesso, fazendo ligeiras alterações por conta própria, à medida que vão executando de novo.

Interessam-se pelos jogos, bem como pela personificação de coisas e animais, sentindo prazer nas atividades que apelam para a fantasia e imaginação.

A necessidade que têm de estar em permanente movimento e a sua natureza individualista, torna-as impacientes e desinteressadas quando têm que, por exemplo numa corrida de estafetas, aguardar a sua vez.

Gostam de brincar sozinhas ou quanto muito em pequeno grupo, uma vez que a atividade social, a relação com os outros, lhe exige bastante esforço. São características nestas idades as discussões e os conflitos com os outros companheiros.

É a idade durante a qual os alunos registam progressos especialmente acentuados no que respeita à motricidade. Os hábitos motores naturais e de base aperfeiçoam-se e com base neles, formam-se e melhoram-se outros novos hábitos, mais complexos.

Esta idade é marcada por um especial interesse dos alunos pela atividade desportiva, dando prova de que são capazes de uma participação consciente e ativa no crescimento dos índices do seu desenvolvimento motor.

Segunda Parte

Metodologia da Investigação

Capítulo IV

3- Objetivos e Hipóteses

3.1- Objetivos

Objetivo Geral

- Determinar em que bases teóricas e práticas se sustenta o processo de inclusão das crianças com NEE no 1º ciclo.

Objetivos Específicos

- Determinar as consequências da abordagem da educação inclusiva nas escolas e nas salas de aula;
- Saber em que termos os professores colocam a questão da inclusão, quer na forma como a concebem, quer na forma como a realizam;
- Conhecer de que modo o projeto inclusivo se repercute nas necessidades de formação dos professores.

3.2- Hipóteses

O levantamento das situações reais em que decorrem os projetos de inclusão das crianças do 1º ciclo nas aulas regulares é pouco conhecido. O levantamento dessas condições está por fazer. Há condições que determinam o seu sucesso ou insucesso. A nossa questão de partida é conhecer, na realidade, o estado em que decorrem, os projetos de inclusão de crianças com NEE nas escolas do 1º ciclo, determinando as variáveis que os condicionam.

As hipóteses que caracterizam essa situação são:

Por parte do professor: a sua formação específica, anos de prática na docência e, na educação especial, o conhecimento que tem da legislação vigente sobre a educação especial.

A opinião dos docentes em relação à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

Por parte da escola: as condições materiais da escola e da sala de aula, eliminação de barreiras, falta de material específico e adaptado.

Por parte do atendimento: a falta de especialistas que cooperem com o professor de ensino regular.

4- Material e Métodos

4.1- Caracterização da Amostra

Participaram deste estudo, compondo a amostra 103 Professores do 1ºCiclo e Educadores de Infância, de forma aleatória.

Da amostra referida, 11 eram do sexo masculino, 92 do sexo feminino, 79 possuíam licenciatura em 1ºciclo e 24 em educação de infância.

4.2- Procedimentos Metodológicos

4.2.1- Instrumentos

Para a realização deste trabalho, foi utilizado como instrumento, um inquérito (Anexo B), optamos por perguntas abertas e fechadas.

A sua construção, foi baseada em aspetos sobre os quais gostaríamos que os professores e educadores refletissem.

Para a ação de recolha utilizou-se métodos quantitativos, sendo preparados questionários organizados, cujo conjunto de questões está consequentemente relacionado com o nosso problema central. Estes direcionados para os professores do 1º ciclo e educadores pois completam a informação e é dada a conhecer o outro lado, através dos inquéritos por questionários obtém-se mais informação, de forma facultada e objetiva, possibilitando conclusões mais aceitáveis e completas.

4.2.2- Procedimentos de Aplicação

A aplicação do instrumento ocorreu em 2012, por ocasião da realização de um Mestrado em Ensino Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Os inquéritos foram entregues via e-mail aos inquiridos.

Os resultados serão sintetizados e apresentados na forma de gráficos de barras, sendo feito um breve comentário para cada um deles.

5- Apresentação e Discussão de Resultados

Alguns estudos indicam que a atitude do professor é um dos fatores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de integração da criança com deficiência. De facto, como comprovam as práticas do dia-a-dia nas nossas escolas, não basta determinar legalmente a integração para que ela aconteça.

A integração é, em última instância, um processo de fornecer aos alunos com deficiência uma educação com o máximo de qualidade e de eficácia, no sentido da satisfação das suas necessidades individuais. Ora, este objetivo depende fundamentalmente do papel do professor, nomeadamente de variáveis como a sua vontade em levar a cabo as tarefas de ensino destes alunos e a sua formação ou preparação pedagógica para o fazer.

A inclusão não passa só pelas pessoas, passa também pelos estabelecimentos de ensino. E para isso estes precisam de estar munidos de todo o topo de mecanismos para responder a todas as necessidades, e hoje mais do que nunca os docentes são o fator mais importante da mudança.

Tem que ser os estabelecimentos de ensino a adaptarem-se às necessidades das crianças em vez de serem elas a adaptarem-se a conceções pré-determinadas.

Para finalizar, resta-nos dizer que, no nosso entender, ainda estamos no principio de um longo caminho, nem sempre fácil de percorrer mas que, com empenhamento, com seriedade, poderá ser atingido, se não a médio, talvez a longo prazo.

Por isso não podemos desistir e esperamos a ajuda de todos os que queiram contribuir pois, como refere Paulo Freire (s/d): “ Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. Por isto e por muito mais, não vamos desistir!

O importante é que sigam todos na direção de uma educação de informação inclusiva.

5.1- Apresentação de resultados

I Parte

1. Dados Pessoais

1.1 Idade

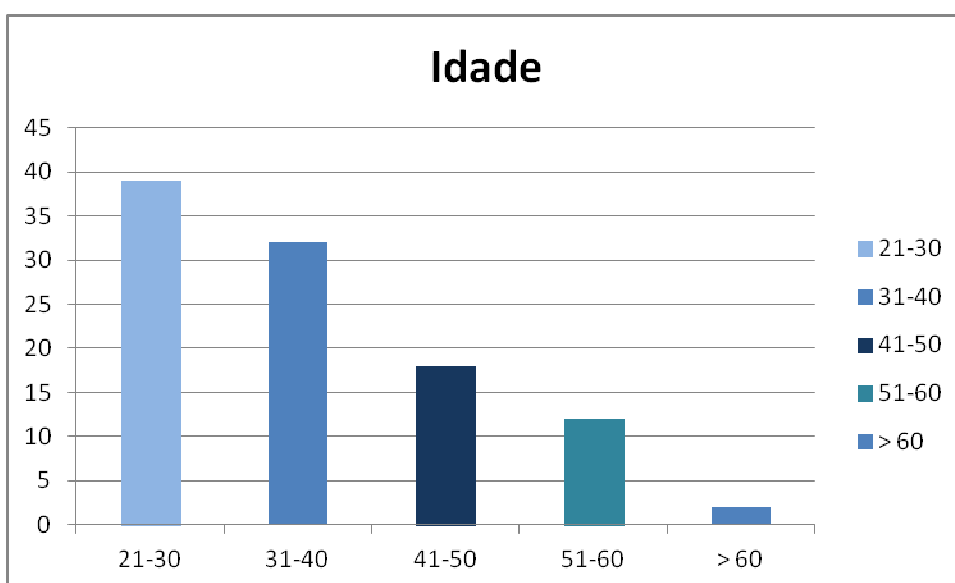


Gráfico nº 1

A idade mais relevante, como podemos verificar, está entre os 21 e 30 anos.

1.2 Género

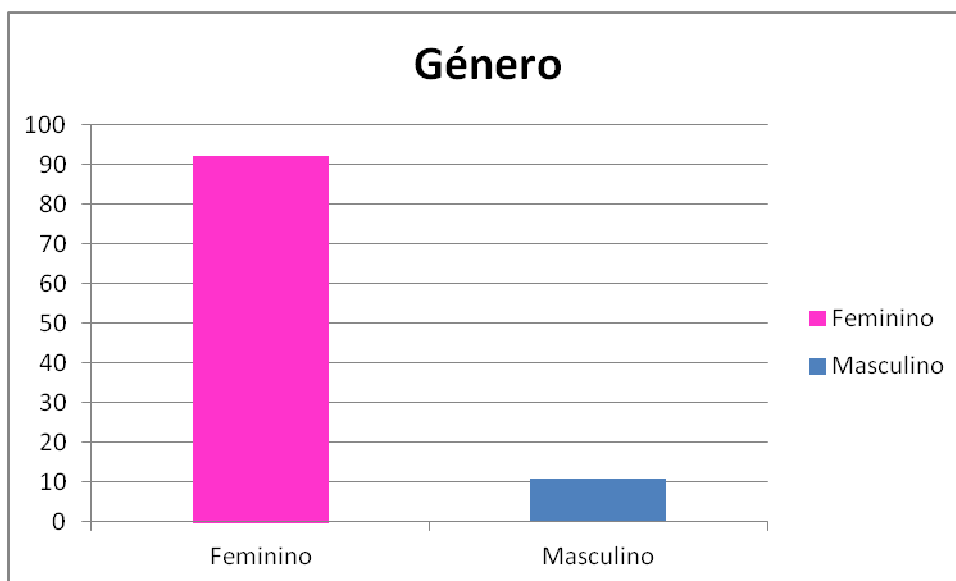


Gráfico nº 2

A amostra desta pesquisa é constituída por 92 docentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

1.3 Ciclo de Ensino

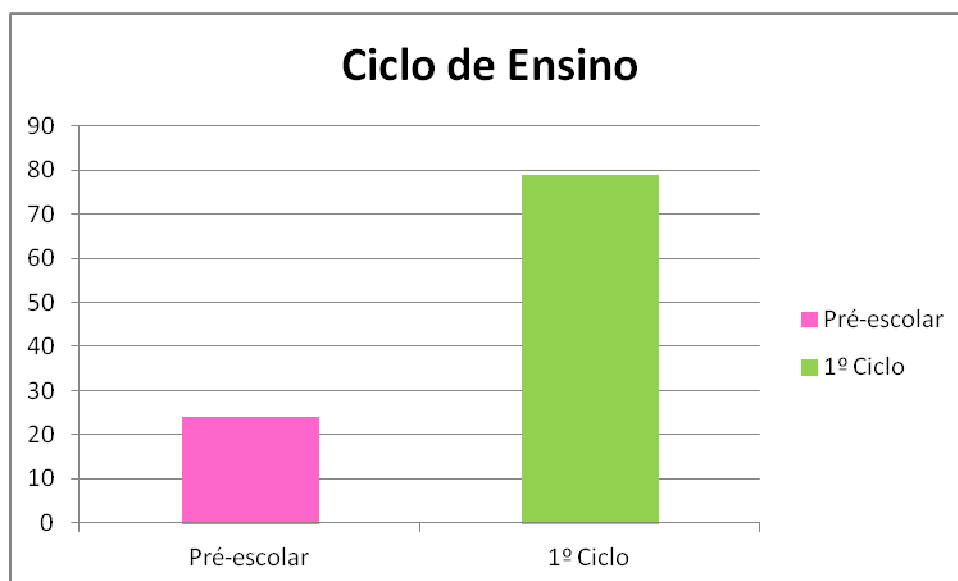


Gráfico nº 3

A maioria dos inquiridos é professor do 1ºCiclo, sendo só 24 do pré-escolar.

1.4 Tempo de serviço

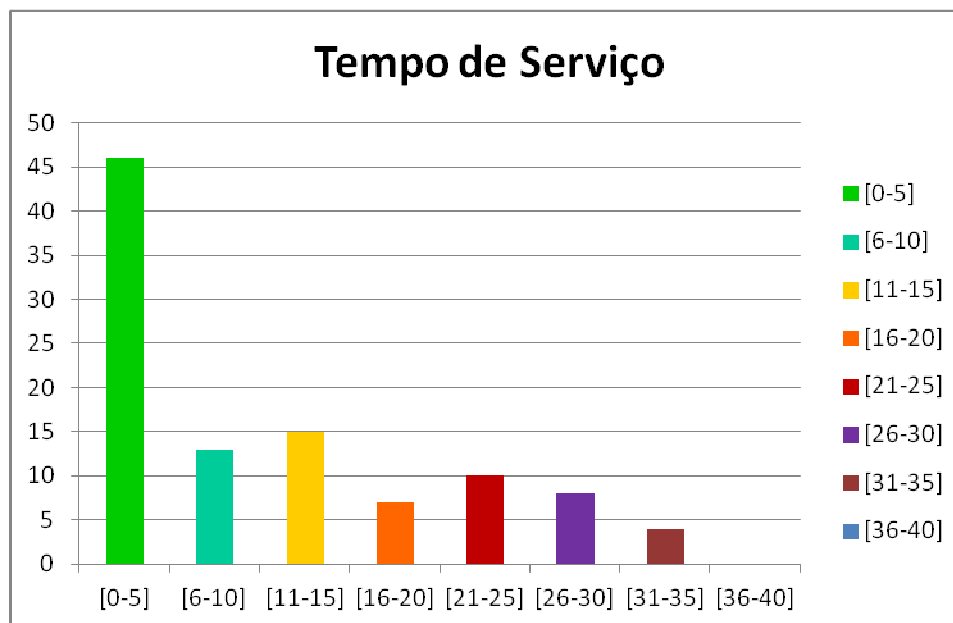


Gráfico nº 4

Verificamos que a maioria dos docentes têm menos de 5 anos de serviço.

1.5 Formação específica

1.5.1 Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre “inclusão” ou áreas afins?

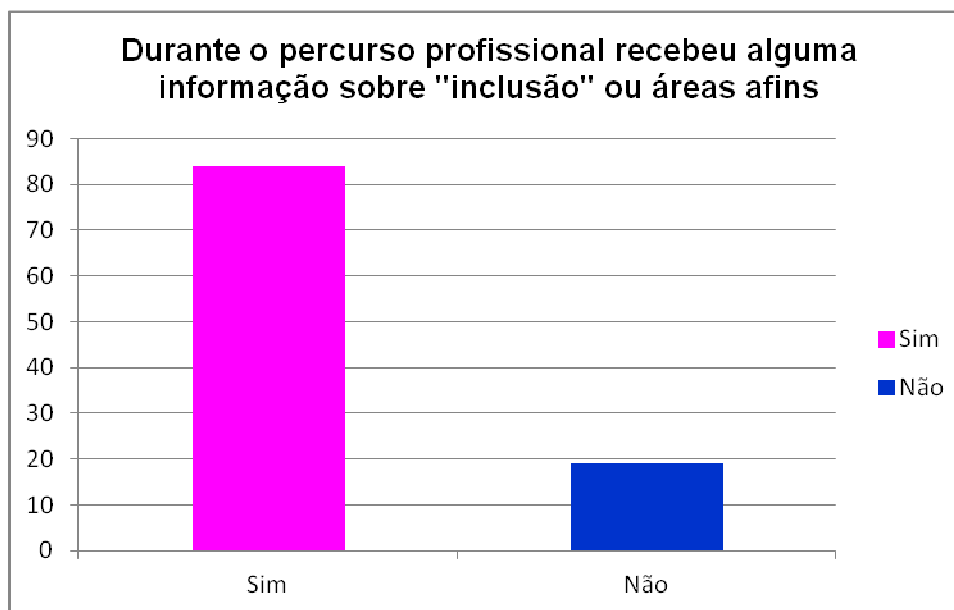


Gráfico nº 5

A maior parte dos inquiridos obteve informação sobre “inclusão” ou áreas afins durante o percurso profissional.

1.5.2 Se sim, de que tipo?

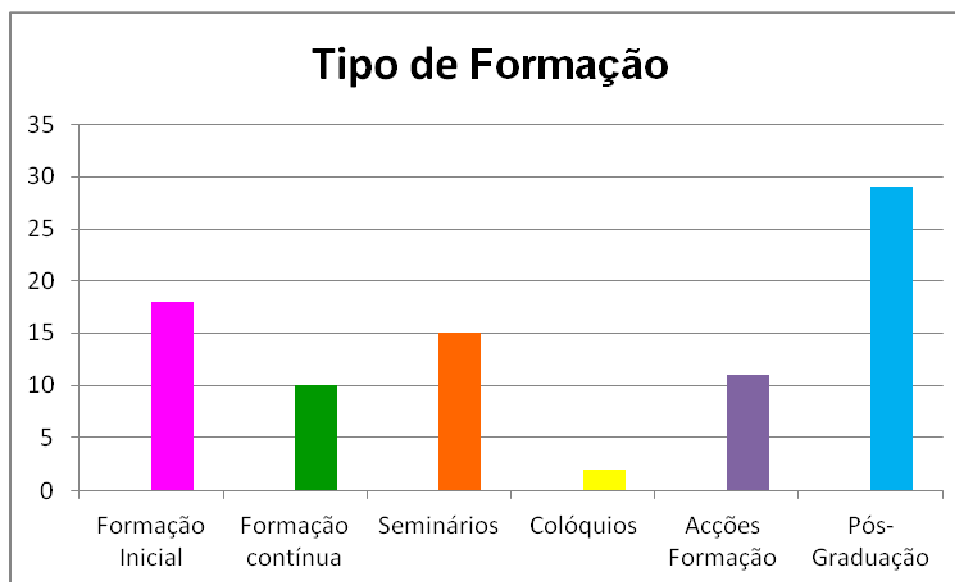


Gráfico nº 6

A amostra desta pesquisa mostra-nos que a maior parte dos docentes obteve formação sobre a inclusão na pós-graduação e formação inicial.

1.6 Tem, presentemente alunos com NEE?

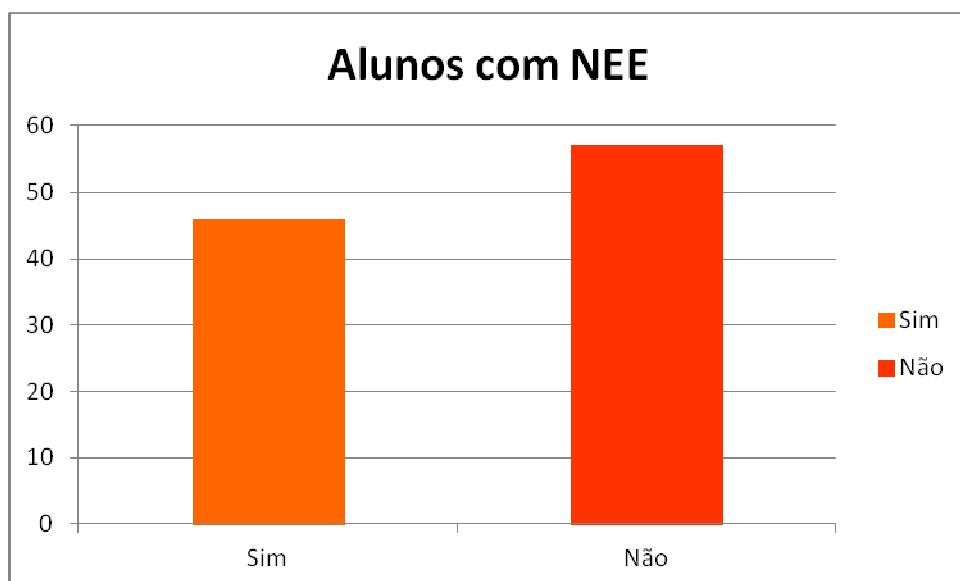


Gráfico nº 7

Com esta amostra, verificamos que a maior parte dos inquiridos não têm alunos com NEE.

1.7 Há, na sua escola, alunos com NEE?

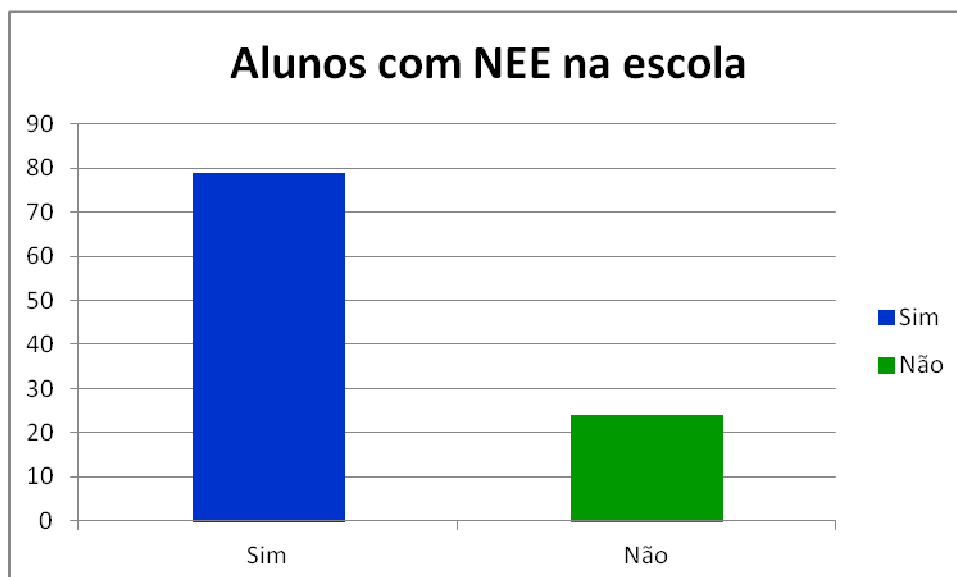


Gráfico nº 8

A maioria dos inquiridos têm alunos com NEE na sua escola.

II Parte- Necessidades Educativas Especiais

1. *Já ouviu falar da Educação Especial?*

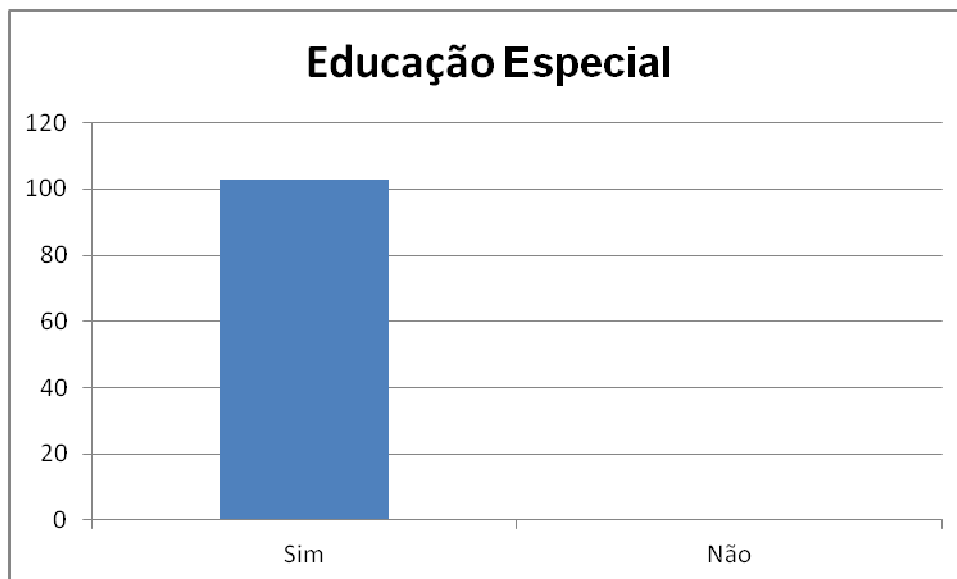


Gráfico nº 9

Verifica-se que a totalidade dos inquiridos conhecem o conceito de Educação Especial.

2. Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

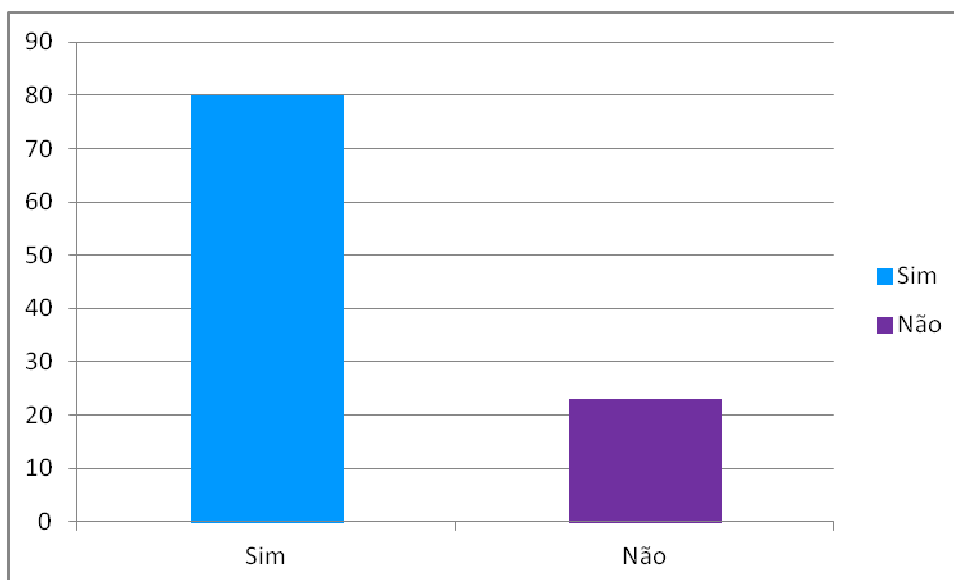


Gráfico nº 10

Podemos observar que 80 dos inquiridos já trabalhou com crianças com NEE.

3. Se respondeu sim, diga em que condição trabalhou?

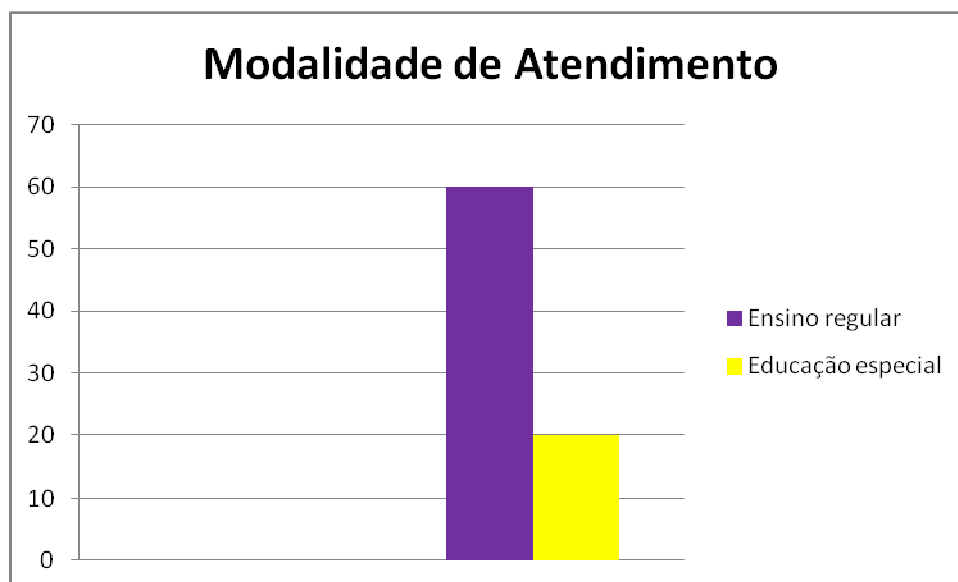


Gráfico nº 11

60 dos professores trabalharam com crianças com NEE como professores do Ensino Regular, contra 20 que desempenharam funções de professor de Educação Especial.

4. Considera que os professores do ensino regular precisam de alguma preparação específica para atender a criança com NEE?



Gráfico nº 12

A maioria dos inquiridos refere a importância de haver uma preparação para atender estes alunos.

5. Se respondeu sim, diga que tipo de formação considera mais adequada:

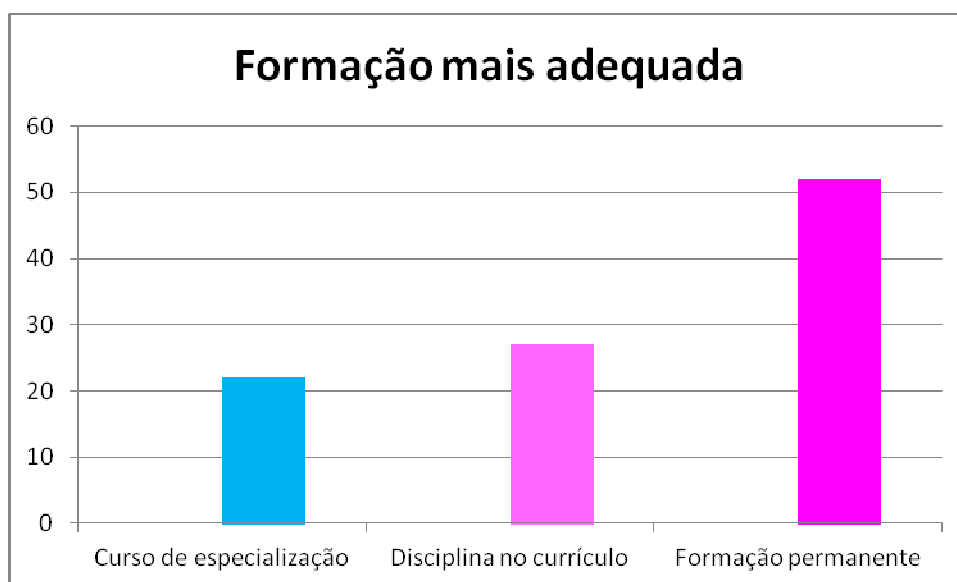


Gráfico nº 13

A formação mais adequada para 52 dos inquiridos é a formação permanente, seguindo-se de 27 a privilegiarem uma disciplina no currículo de formação de professores e finalmente, 22 consideram que um curso de especialização seria suficiente.

6. Na sua opinião um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?

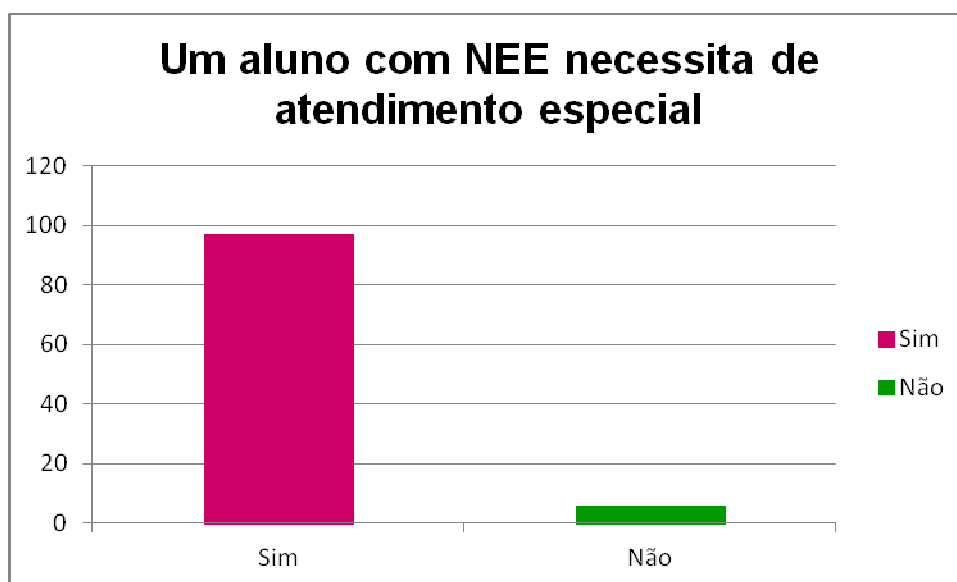


Gráfico nº 14

Verifica-se que a maioria dos inquiridos concordam que as crianças com NEE necessitam de um atendimento especial.

7. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar:

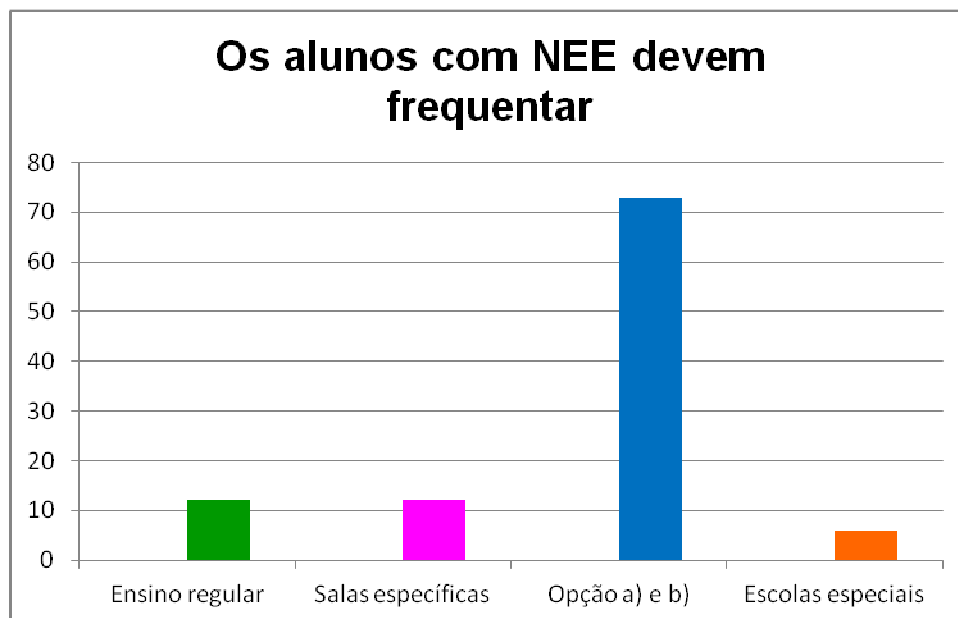


Gráfico nº 15

Para os docentes inquiridos, 73 acham que os alunos devem frequentar aulas do ensino regular e salas específicas de apoio ou de recurso, 12 consideram as salas específicas de apoio ou de recurso, outros 12 acham suficiente as aulas do ensino regular e 6 as escolas especiais.

8. Se na questão anterior optou pelas respostas a, b ou c (aulas de ensino regular) como concretizaria, numa situação de Ensino/Aprendizagem direta, o modo de atendimento:

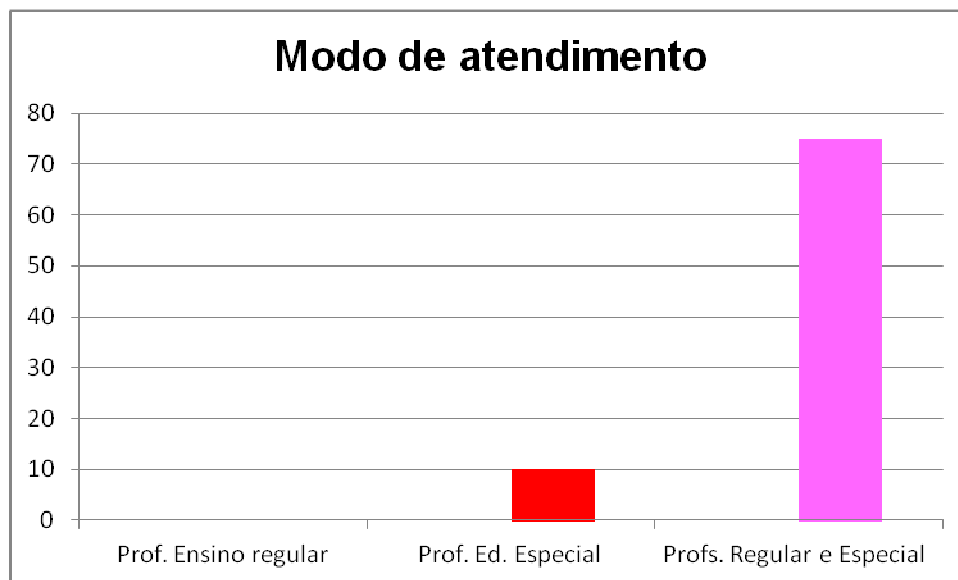


Gráfico nº 16

O professor de Ensino Regular, acompanhado pelo professor de Educação Especial deve estar presentes na sala de aula para acompanhamento destes alunos, segundo opinião de 75 docentes.

Para 10 dos docentes questionados, este papel compete exclusivamente ao professor de Educação Especial.

III Parte - Contexto de trabalho

1. Conhece o Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro?

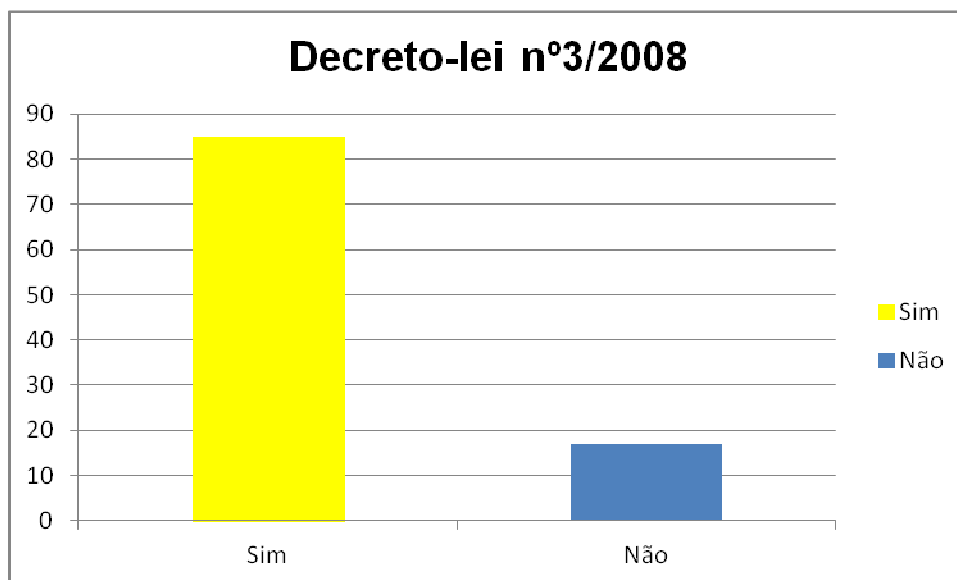


Gráfico nº17

Verifica-se que a maior parte dos inquiridos têm conhecimento deste Decreto-lei.

2. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas nesse Decreto?

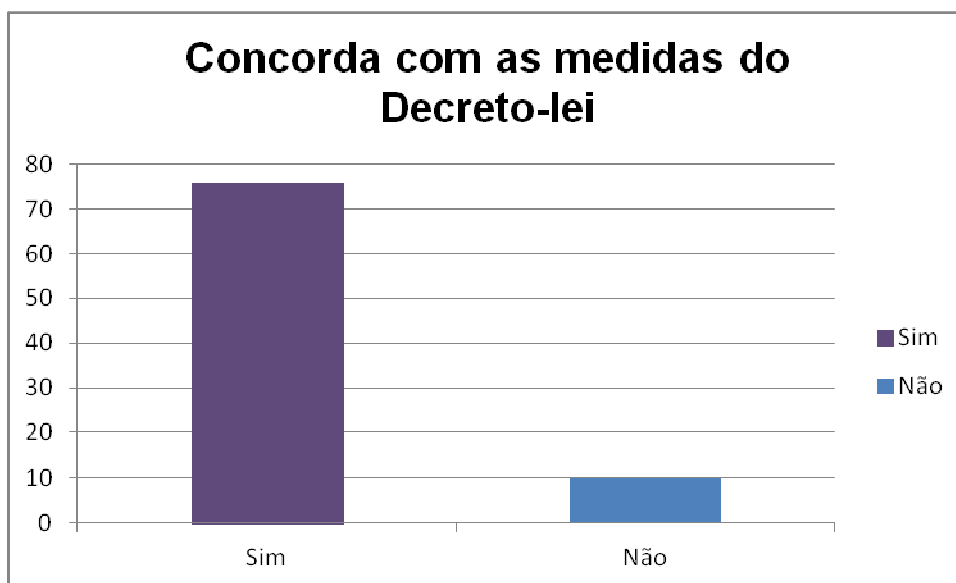


Gráfico nº 18

Podemos ver que 72 dos inquiridos concordam com as medidas do Decreto-lei 3/2008, para minimizar o insucesso escolar da criança com NEE.

3. As crianças com NEE, no contexto atual da sua escola estão genericamente bem adaptadas?

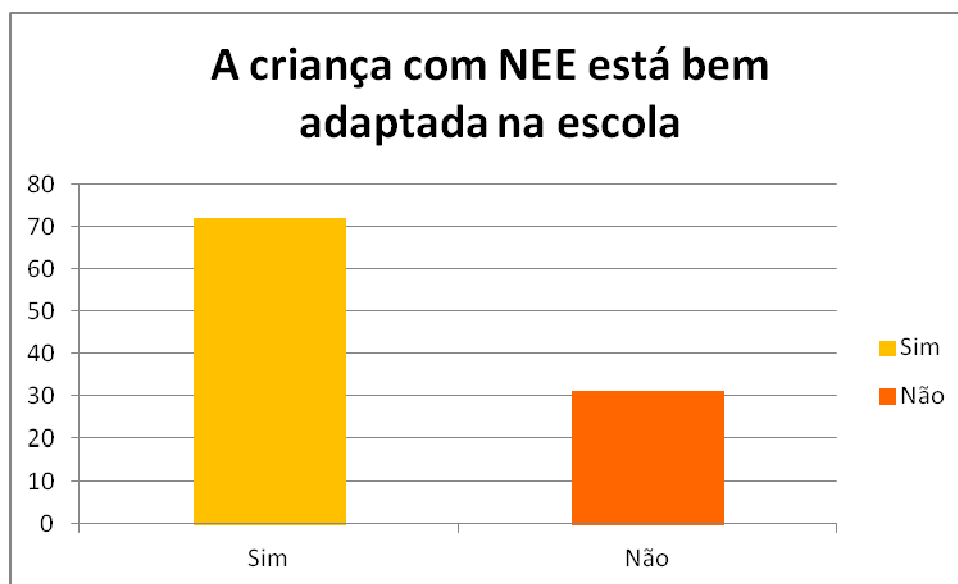


Gráfico nº 19

Segundo 72 docentes inquiridos acham que as crianças com NEE estão bem adaptadas no contexto atual da sua escola, enquanto 31 discordam.

4. Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitectónicas?

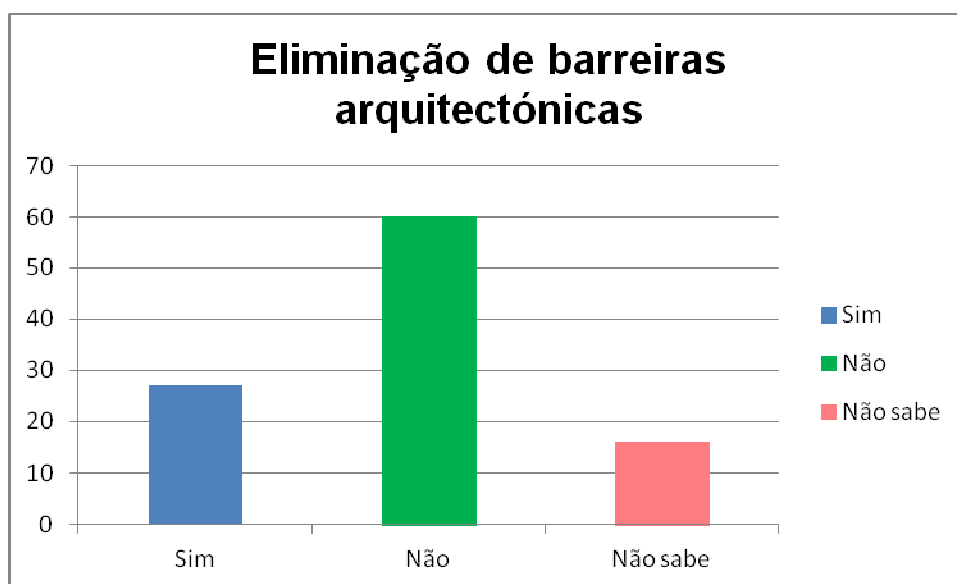


Gráfico nº 20

Segundo os dados recolhidos nos questionários, a eliminação de barreiras arquitectónicas que foram feitas não satisfaz as necessidades segundo 60 inquiridos.

Contudo existem 27 inquiridos que afirmam que as barreiras arquitectónicas satisfazem as necessidades. E por último existem 16 que dizem não saber.

5. Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE?

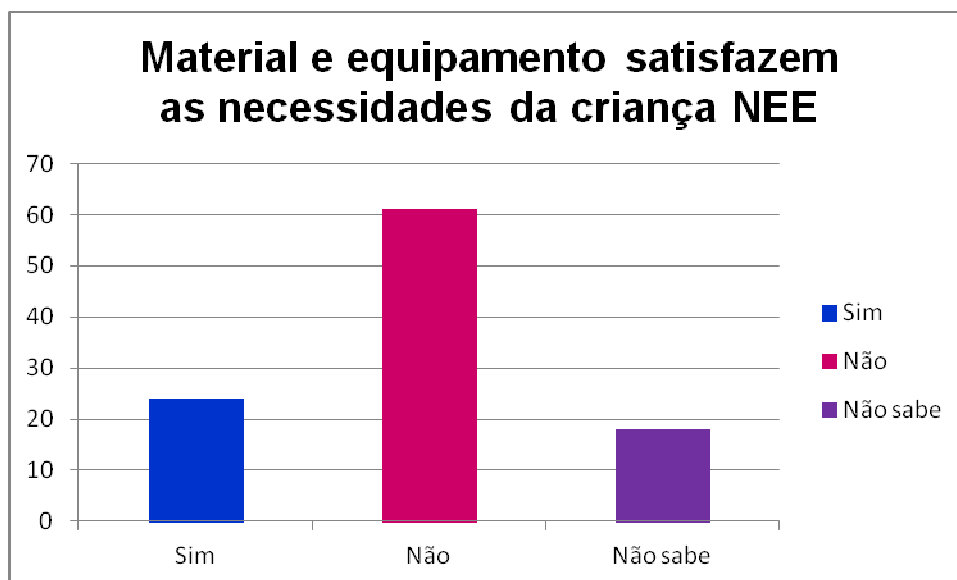


Gráfico nº 21

Como se pode verificar 61 dos inquiridos diz que o equipamento e material existente não satisfazem as necessidades das crianças com N.E.E.

Segundo 24 inquiridos o equipamento e material existente satisfaz, enquanto 18 inquiridos dizem não saber.

6. As atividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas, na sua maioria, às crianças com NEE?

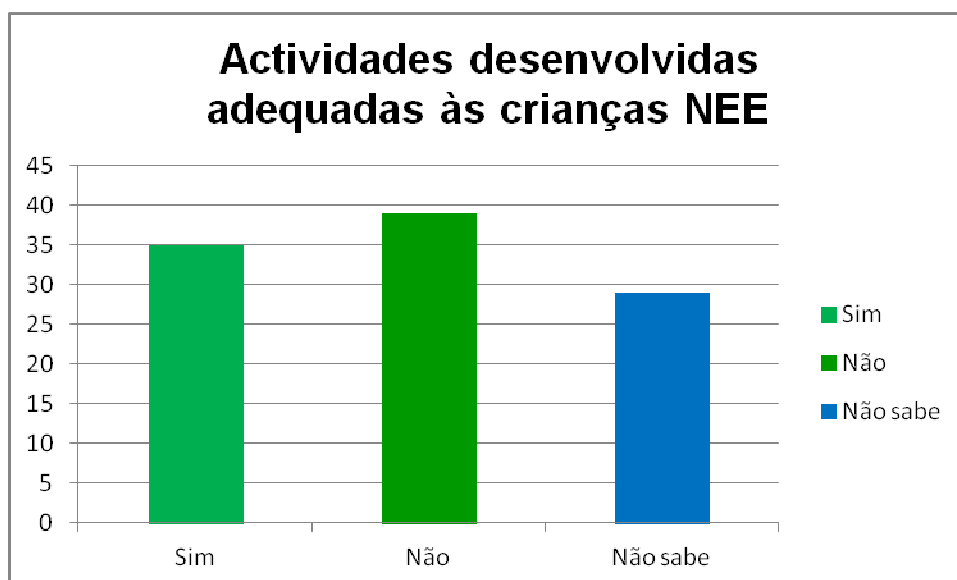


Gráfico nº 22

Verificamos que 39 dos inquiridos dizem que as atividades desenvolvidas não são adequadas, 35 dizem que são enquanto 29 não sabe.

7. Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança?

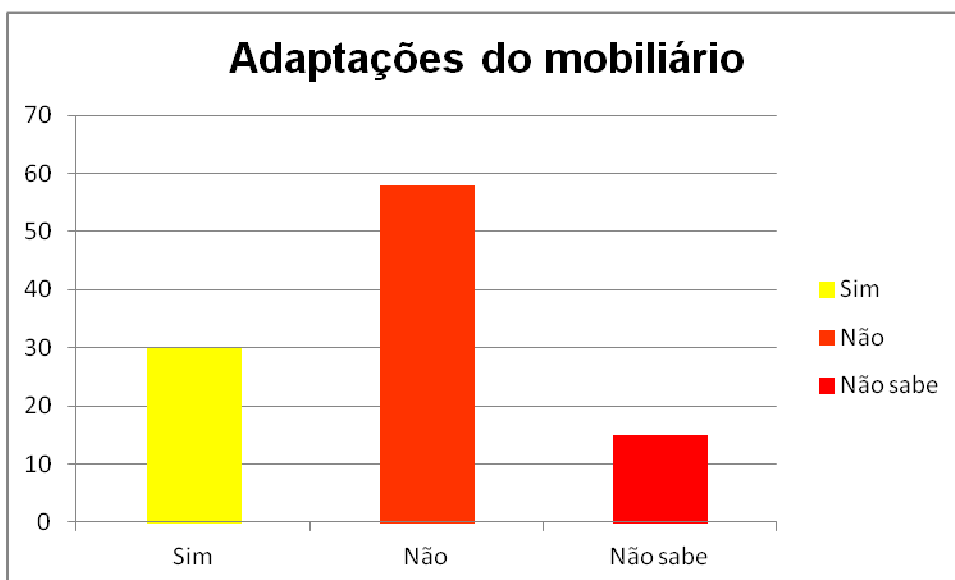


Gráfico nº 23

Dos docentes inquiridos, 30 afirmam que as adaptações do mobiliário estão feitas de acordo com as necessidades individuais de cada criança, contrapondo com 58 docentes que dizem que as adaptações não estão feitas de acordo com as necessidades das crianças. Por último, existem 15 docentes que dizem não saber.

8. Na sua opinião, o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas?

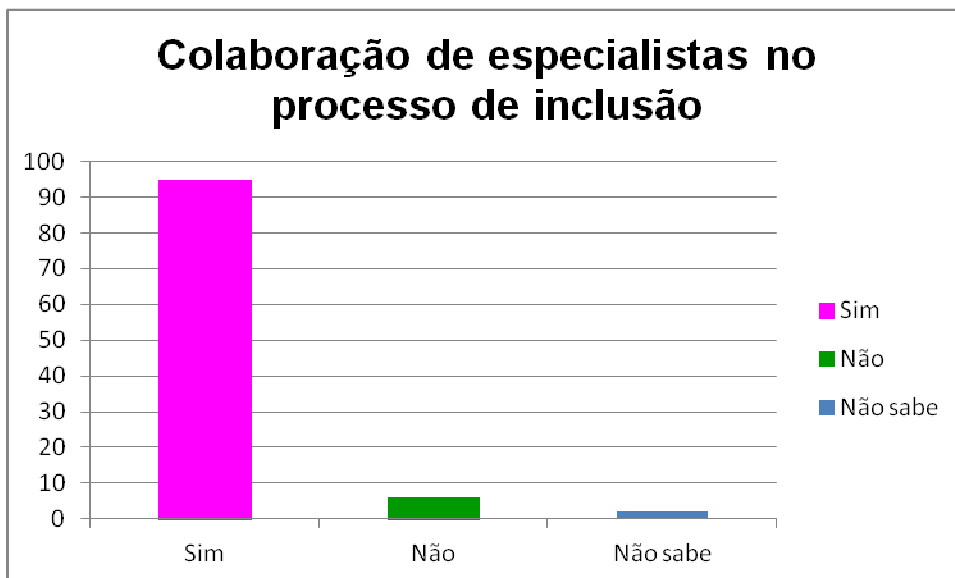


Gráfico nº 24

Verifica-se que maior parte dos inquiridos concordam com a colaboração de outros especialistas no processo de inclusão, 6 discordam e 2 não sabem.

9. Na sua opinião, a criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares?

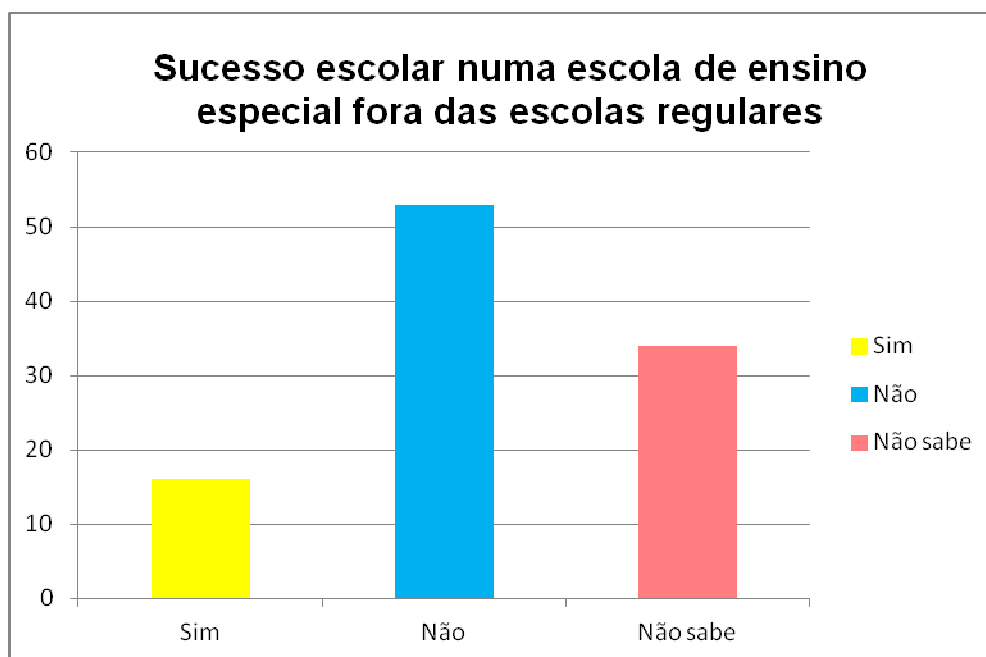


Gráfico nº 25

Dos inquiridos 53 não concordam que a criança com NEE tenha mais sucesso escolar se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares.

10.A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?

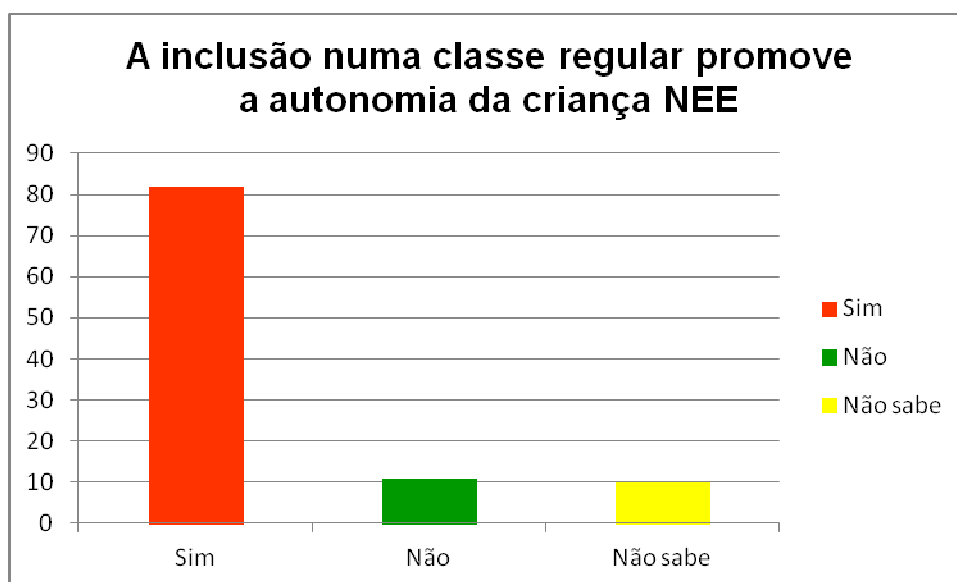


Gráfico nº 26

Como se pode verificar 82 dos inquiridos acham que a inclusão de uma criança NEE numa classe regular promove a sua autonomia, 11 discordam e 10 dizem não saber.

6- Conclusão

Concluir um trabalho, qualquer que seja a sua natureza, é sempre um meio de refletir em tudo o que até aqui se fez.

Embora todas as preocupações tenham razão de ser, a escola ainda tem muito a fazer por todas estas crianças.

Apesar de todos os esforços para combater a exclusão, o certo é que ela ainda hoje persiste e, por conseguinte, a escola tem que continuar a conjugar esforços para extinguir a exclusão e constituir-se como uma instituição pensada para o bem de todos os que nela se movimentam, alunos, professores, não docentes e crianças com NEE.

A escola e os professores, têm pela frente a necessidade de se reestruturarem, capacitando-se para novos desafios, de modo a conseguirem responder às crianças com diferentes capacidades de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimento.

Se existe um esforço e um empenho para que todos tenham as mesmas oportunidades e se sintam iguais, o certo é que conscientemente a igualdade de oportunidades nunca será alcançada, pelo que o futuro da criança com NEE será sempre incerto, no que diz respeito, a uma verdadeira integração social.

É de acreditar que as crianças com NEE devem ter acesso à escola regular e que esta se deve modificar para que cada criança seja feliz e ativa de modo a afirmar a sua humanidade.

O papel do professor é essencial para a integração do aluno com deficiência na escola. Sem ele não pode haver integração. Integrar uma criança numa escola com professor que não está motivado para o problema, não é integração, é simplesmente imposição. Daí a importância de haver na formação do professor do 1º ciclo disciplinas que abordem as potencialidades da criança com deficiência e a metodologias a utilizar, de forma a oferecerem-lhe conhecimentos suficientes e a sensibilizá-lo para estas questões.

O professor sentir-se-á assim, mais apto e motivado para lidar com diversas situações que lhe podem surgir ao longo da sua vida profissional. A escola e o professor têm de se adaptar às necessidades das crianças, desenvolvendo atividades que permitam uma maior evolução do aluno.

A Educação Especial, supostamente a trabalhar em todas as escolas não concretiza, na prática, as referidas “intenções” legais. Muitos dos professores destacados para esta área pelas próprias escolas, são-no não por competência técnica ou prática, mas para preencher horários incompletos, ou para terem redução de horário.

A motivação destes professores, nestas circunstâncias e para este tipo de trabalho é de questionar.

Enquanto a Educação Especial e as crianças com NEE não forem integradas no ensino regular somente como crianças, não existirá uma verdadeira Escola Inclusiva. Penso que alguns passos já foram dados nesse sentido. O mais importante, neste momento, não será tanto os aspetos legais, mas a mudança de mentalidades relativamente a este tema.

7- Bibliografia

📖 AINSWORTH, M (2004), seminário sobre Caminhos para a Inclusão; Outubro de 2005 em Olival

📖 BAIRRÃO; J; Os alunos com Necessidades Educativas; 1998; Lisboa

📖 BAIRRÃO; J; Integração, um conceito discriminatório – A caminho de uma escola inclusiva; 1998; Lisboa

📖 BAUTISTA, R; (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Dinalivro. Fevereiro 1997

📖 BAUTISTA, R; (coord); *Integração escolar das crianças deficientes*; Dinalivro; 1991

📖 CORREIA, L.M; *Alunos com Necessidades Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. 1997

📖 CORREIA, L.M; – “*Colaboração: Um pressuposto para o Êxito da Inclusão*”, in Revista O Docente, 1997a.

📖 CORREIA, L. M; – “*Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*”, Porto: Porto Editora, 1997b.

📖 COSTA, A. M. B; *Educação Inclusiva a partir da escola que temos*; Lisboa; 1999

📖 COSTA, A; *Caminhos para as Escolas Inclusivas* – Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 1997.

📖 Declaração de Salamanca sobre princípios, Político e Prático na área das Necessidades Educativas Especiais (adaptado pela Conferência Mundial (UNESCO), 1994.

📖 FONSECA, V; *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*, 1980.

📖 FONSECA, V; – Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce, Editorial Noticias, 1989.

📖 HEGARTY, S; *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: Nfer-Nelson.1986

📖 LEITÃO, F. R; – *Tendências Actuais em Matéria de Integração Escolar*, Lisboa, 1983.

📖 LOURO, C; (Coord.). *Acção Social Na Deficiência* – Universidade Aberta. Lisboa. 2001

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto – Lei nº45/73, 1973*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto – Lei nº147/77, 1977*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *L.B.S.E, 1986*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto – Lei nº286/89, 1989*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto-Lei nº35/90, 1990*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto-Lei nº190/91, 1991*.

📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Despacho conjunto nº 105/95, 1995*

📖 OLIVEIRA, M. L. R. e SANTIAGO, R. A; *Algumas Propostas para Reflectir sobre a Formação*, in Aprender, nº3 1989.

📖 PEREIRA, L; *Evolução do estatuto do deficiente na sociedade*; vol:I nº4, Nov./Dez. 1984.

📖 RODRIGUES, D; (org.) – *Educação e Diferença*. Coleção educação especial, Volume 7, Porto Editora, 2001.

📖 RODRIGUES, D; *Dez ideais (mal) feitas sobre Educação Especial* – Seminário. Anfiteatro de Gulpilhares. 2005

📖 SANCHES, I. R; – *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*, Coleção Escola e Saberes, Volume 7, Porto editora, 1995.

📖 SOUSA, M.F.C – *Estudo Sobre a Relação Sócio – Afectiva de Alunos com Deficiência Mental Integrados numa Escola Regular*, in Integrar, 1996.

📖 STEINEMANN, C.F. *The Voactional Integration of the Handicapped*, In, EASE – Edition nº8. 1994

📖 TAVARES, J; *Formação Continua dos Professores e Investigação*, in Revista Portuguesa da Educação, U.M, 1990.

📖 TILSTONE, C; FLORIAN, L; ROSE, R; *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes pedagógicos – Edições Piaget. Lisboa, 2003

📖 VAZ, M.C; *O Professor de Apoio e de Educação Especial*, Edições ASA, 1995.

📖 WANG, M.C; – *Implementing the state of the art and integration mandates*, in J.J. Gallagher, P. L. Trohanis & R.M. Clifford (Eds.), *Policy implementation*, Baltimore: P.H. Brooks, 1989.

📖 (Anónimo; cit in “*Inclusão/Segregação*”; Escola Superior de Educação Jean Piaget - texto policopiado)

📖 (Anónimo cit in “*A integração da criança N.E.E numa classe regular*”; Escola Superior de Educação Jean Piaget - texto policopiado)

📖 (Anónimo cit in “*Inclusão*”; Escola Superior de Educação Jean Piaget - texto policopiado).

Anexos

Anexo A

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover

o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim -de -infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica

e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de

escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas

formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que

permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

- 1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós -escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.
- 2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia -se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.
- 3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós -escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.
- 4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas *b)* e *e)*, não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto -lei entende -se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado,

consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré -escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré -escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré -escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir -se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto -lei, frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar -se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular -se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular -se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular -se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende -se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações

significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Anexo B

Inquérito

Exmo. (a) Senhor (a) Professor (a):

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus-Lisboa e encontro-me a realizar um trabalho de investigação para o mestrado em Ensino Especial, sob a orientação da Professora Dra. Cristina F. S. Pires Gonçalves. Tem em mãos um questionário que se insere nessa investigação e cujo tema é a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1ºCiclo. Destina-se a conhecer a opinião dos Educadores de Infância e Professores do 1ºCiclo em relação a esse tema.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas e que, para mim, a sua opinião é importante. Solicito-lhe autenticidade nas respostas pois só assim, poderão constituir um contributo para o estudo que se pretende realizar. Sobre elas está garantido o total anonimato.

INQUÉRITO

(responda com um x)

I Parte – Caracterização/situação

1.Dados pessoais

1.1. Idade: 21-30_____

31-40_____

41-50_____

51-60_____

> 60_____

1.2. Sexo: Fem. _____

Masc. _____

1.3. Ciclo de Ensino

Pré - escolar_____

1º Ciclo _____

1.4. Tempo de serviço_____ (anos)

1.5. Formação específica

1.5.1.Durante o percurso profissional recebeu alguma informação sobre “inclusão”, ou áreas afins?

Sim_____

Não_____

1.5.2.Se sim, de que tipo?(escolha só uma opção)

a) Formação Inicial_____

b) Formação continua_____

c) Seminários_____

d) Colóquios_____

e) Acções de Formação_____

f) Pós - Graduação_____

g) Outras, quais? _____

1.6. Tem, presentemente alunos com NEE?

a) Sim_____

b) Não_____

1.7. Há, na sua escola, alunos com NEE?

a) Sim_____

b) Não_____

II Parte- Necessidades Educativas Especiais

1. Já ouviu falar da Educação Especial?

Sim_____

Não_____

2. Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim_____

Não_____

3. Se respondeu sim, diga em que condição trabalhou?

Como docente de Ensino Regular_____

Como docente de Educação Especial_____

4. Considera que os professores do ensino regular precisam de alguma preparação específica para atender a criança com NEE?

a) Sim_____

b) Não_____

5. Se respondeu sim, diga que tipo de formação considera mais adequada:

- a) Um curso de Especialização_____
- b) Uma disciplina no currículo na formação de professores_____
- c) Formação permanente para professores_____

6. Na sua opinião um aluno identificado com NEE necessita de um atendimento especial?

- d) Sim_____
- e) Não_____

7. Na sua opinião os alunos com NEE devem frequentar:

- a) As aulas do ensino regular_____
- b) Aulas em salas específicas de apoio ou de recursos, dentro do horário normal e por um professor de educação especial _____
- c) Opção a e b_____
- d) Escolas especiais e fora do contexto das escolas regulares_____

8. Se na questão anterior optou pelas respostas a, b ou c (aulas de ensino regular) como concretizaria, numa situação de Ensino/Aprendizagem directa, o modo de atendimento:

- a) Sala de aula regular e apenas pelo professor do ensino regular_____
- b) Sala de aula regular e apenas pelo professor da educação especial_____
- c) Sala de aula regular e com o atendimento conjunto dos docentes do ensino regular e especial_____

Parte III- Contexto de Trabalho

1. Conhece o **Decreto-Lei n.º 3/2008** de 7 de Janeiro? (relativo à inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais).

- a) Sim_____
- b) Não_____

2. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas nesse Decreto? (adequações no processo de avaliação especial, adequações curriculares, currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, tecnologias de apoio adaptadas).

a) Sim_____

b) Não_____

3. As crianças com NEE, no contexto actual da sua escola estão genericamente bem adaptadas?

a) Sim_____

b) Não_____

4. Na sua escola foram eliminadas as barreiras arquitectónicas? (degraus, portas, corredores, obstáculos, WC...)

a) Sim_____

b) Não_____

c) Não sabe_____

5. Na sua escola o material e equipamento existentes satisfazem as necessidades das crianças NEE? (ex: material didáctico adaptado, cadeiras de rodas, computador adaptado, jogos adaptados...).

a) Sim_____

b) Não_____

c) Não sabe_____

6. As actividades desenvolvidas na sala de aula são adequadas, na sua maioria, às crianças com NEE?

a) Sim_____

b) Não_____

c) Não sabe_____

7. Foram feitas adaptações do mobiliário de acordo com as necessidades individuais de cada criança? (ex: mesas, cadeiras).

- a) Sim_____
- b) Não_____
- c) Não sabe_____

8. Na sua opinião, o processo de inclusão requer a colaboração de outros especialistas (Professor de Ensino Especial, Psicólogo, Terapeutas...)?

- a) Sim_____
- b) Não_____
- c) Não sabe_____

9. Na sua opinião, a criança com NEE tem mais sucesso escolar, se frequentar uma escola de ensino especial fora das escolas regulares?

- a) Sim_____
- b) Não_____
- c) Não sabe_____

10. A inclusão de uma criança com NEE na classe regular promove a sua autonomia?

- a) Sim_____
- b) Não_____
- c) Não sabe_____

**Obrigada pela colaboração
Julieta Henriques**

